

El contexto visto desde mis ojos: Una secuencia didáctica para la producción de textos
narrativos, tipo crónicas, con estudiantes de 2° de EBP de las IE San Juan Bautista y Luis

Antonio Robles del Distrito Turístico de Riohacha

Piedad Julieta Sierra Marriaga

Francisco Javier Blanchar Añez

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2019

El contexto visto desde mis ojos: Una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos, tipo crónicas, con estudiantes de 2° de EBP de las IE San Juan Bautista y Luis

Antonio Robles del Distrito Turístico de Riohacha

Piedad Julieta Sierra Marriaga

Francisco Javier Blanchar Añez

Directora

Dra. Martha Cecilia Arbeláez

Trabajo para optar al título de Magister en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2019

Dedicatoria

A Dios, por brindarnos sabiduría, paciencia y perseverancia para culminar con éxito esta hermosa aventura del saber.

A nuestros estudiantes, quienes con su alegría, entusiasmo y deseos de aprender representaron el objetivo primordial de este trabajo.

A nuestras familias, apoyo fundamental para poder mantenernos firmes y enfocados en nuestras metas.

Piedad y Francisco.

Agradecimientos

Al Ministerio de Educación Nacional de Colombia –MEN-, quien a través del Programa de becas para la excelencia docente nos permitió cualificarnos y fortalecer nuestra práctica docente en pro del mejoramiento del aprendizaje de nuestros estudiantes.

A la Universidad Tecnológica de Pereira, por brindarnos la oportunidad de hacer parte de su programa académico de alta calidad, maestría en educación, y especialmente de la línea de didáctica del lenguaje.

A las docentes Martha Cecilia Arbeláez Gómez, y Martha Lucía Garzón Osorio, quien con su profesionalismo, entusiasmo y deseos de mejorar la educación y la vida de los estudiantes y docentes, nos impregnaron esas ganas de que si se pueden lograr cosas maravillosas a través del lenguaje.

A todos los docentes de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, por aporte invaluable en nuestra formación, constituyen un grupo selecto de profesionales, esmerados por contribuir al desarrollo del país en materia educativa.

A toda la comunidad de las instituciones educativas Luis Antonio Robles y San Juan Bautista del Distrito Turístico de Riohacha, por el apoyo al presente trabajo.

Resumen

La presente investigación, denominada “El contexto visto desde mis ojos: Una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos, tipo crónicas, con estudiantes de 2° de EBP de las IE San Juan Bautista y Luis Antonio Robles del Distrito Turístico de Riohacha”, hace parte del Macroproyecto de Didáctica del lenguaje escrito, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. El objetivo fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción escrita textos narrativos, tipo crónica, y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su implementación.

El diseño de la investigación fue de tipo cuasi-experimental, intragrupo de tipo Pre-Test/ Pos-Test, fue desarrollada con dos grupos de 2° de básica primaria de Riohacha, complementado con el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje. Para la evaluación de la producción escrita se utilizó como instrumento, una rejilla, la cual se aplicó antes y después de la implementación de la secuencia didáctica. Para las prácticas de enseñanza el instrumento fue el diario de campo.

Para el análisis de la información se utilizó el estadígrafo *t-Student*, los resultados permitieron validar la hipótesis de trabajo en ambos grupos: la secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejoró significativamente la producción de crónicas. Respecto a las prácticas de enseñanza, se logró generar procesos reflexivos en los docentes participantes, en torno a su actuar permanente y futuro en las aulas, fundamentado en el cambio de sus concepciones de enseñanza y aprendizaje del lenguaje y su trascendencia para la vida de los estudiantes.

Palabras Claves: Producción textual, secuencia didáctica, género narrativo, crónica, práctica reflexiva.

Abstract

The present investigation, called "The context seen from my eyes: A didactic sequence for the production of narrative texts, chronic type, with students of the 2nd EBP of the IE San Juan Bautista and Luis Antonio Robles of the Tourist District of Riohacha", It is part of the

Macroproject of Written Language Didactics, of the Master in Education of the Technological University of Pereira. The objective was to determine the incidence of a didactic sequence, of a communicative approach, in the written production of narrative texts, a chronic type, and to reflect on the practices of language teaching from its implementation. The research design was quasi-experimental, intragroup type Pre-Test / Post-Test, was developed with two groups of 2 primary school of Riohacha, supplemented with the qualitative analysis of language teaching practices. For the evaluation of written production, a grid was used as an instrument, which was applied before and after the implementation of the didactic sequence. For teaching practices the instrument was the field diary. For the analysis of the information the t-Student statistic was used, the results allowed to validate the hypothesis of work in both groups: the didactic sequence of communicative approach significantly improved the production of chronicles. Regarding the teaching practices, it was possible to generate reflective processes in the participating teachers, around their permanent and future actions in the classrooms, based on the change of their conceptions of teaching and learning of the language and its transcendence for the life of the students.

Key words: Textual production, didactic sequence, narrative genre, chronicle, reflexive practice.

Tabla de Contenido

Resumen.....	iv
Abstract	vi
1. Presentación	12
2. Marco Teórico.....	28

2.1 El lenguaje y lenguaje escrito	28
2.2 Modelos de producción textual	30
2.3 Los enfoques comunicativos	33
2.4 Propuesta de Jolibert para la producción textual	35
2.5 El texto narrativo	41
2.5.1. La crónica	42
2.6 La secuencia didáctica	44
2.7 Prácticas pedagógicas reflexivas	46
3. Marco Metodológico	49
3.1 Tipo de investigación	49
3.2 Diseño de investigación	50
3.3 Población	50
3.3.1 Muestra	51
3.4 Hipótesis de investigación	52
3.4.1 Hipótesis de trabajo	52
3.4.2 Hipótesis nula	52
3.5 Variables de estudio	53
3.5.1 Variable independiente: Secuencia didáctica de enfoque comunicativo	53
3.5.2 Variable dependiente: Producción de textos narrativos tipo crónica	56
3.5.3 Prácticas de enseñanza	60
3.6 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información	63
3.7 Procedimiento	64

4. Análisis de la información	66
4.1 Análisis cuantitativo de la producción textual de crónicas	67
4.1.1 Prueba de hipótesis	67
4.1.2 Análisis de dimensiones.....	70
4.2. Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza.....	102
4.2.1 Profesor 1	102
4.2.2. Profesor 2	108
5. Conclusiones	113
6. Recomendaciones	120
7. Referencias Bibliográficas	122
Anexos	130

Lista de Tablas

Tabla 1. Características de la muestra de la investigación.....	51
Tabla 2. Operacionalización de la variable independiente: Secuencia didáctica de enfoque comunicativo.....	53
Tabla 3. Operacionalización de la variable dependiente: Producción de textos narrativos tipo crónica.....	56
Tabla 4. Categorías de análisis para el diario de campo	62
Tabla 5. Fases de la S.D.....	64
Tabla 6. Fases del procedimiento de investigación	65
Tabla 7. Resultados de la prueba t-Student del Grupo 1.....	68
Tabla 8. Resultados de la prueba t-Student del Grupo 2.....	68

Lista de Gráficas

Gráfica 1. Comparación Pre-Test vs. Pos-Test Grupo 1.....	69
Gráfica 2. Comparación Pre-Test vs. Pos-Test Grupo 2.....	69
Gráfica 3. Comparación General de Dimensiones Pre-Test Pos-Test Grupo 1	71
Gráfica 4. Comparación General de Dimensiones Pre-Test Pos-Test Grupo 2.....	71
Gráfica 5. Comparativo Situación de Comunicación Grupo 1	73
Gráfica 6. Comparativo Situación de Comunicación Grupo 2	73
Gráfica 7. Situación de Comunicación: comparación de indicadores Grupo 1	75
Gráfica 8. Situación de Comunicación: comparación de indicadores Grupo 2	75
Gráfica 9. Comparativo Superestructura Grupo 1	83
Gráfica 10. Comparativo Superestructura Grupo 2	83
Gráfica 11. Superestructura: comparación de indicadores Grupo 1	85
Gráfica 12. Superestructura: comparación de indicadores Grupo 2	85
Gráfica 13. Comparativo Lingüística Textual Grupo 1	93
Gráfica 14. Comparativo Lingüística Textual Grupo 2	93
Gráfica 15. Lingüística Textual: comparativo indicadores Grupo 1.....	94
Gráfica 16. Lingüística Textual: comparativo indicadores Grupo 2.....	94

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1. Evidencias del trabajo de los estudiantes en los talleres # 2 y #3.....	81
Ilustración 2. Pre-Test y Pos-Test realizado por la estudiante N.º 6 del grupo 1	82
Ilustración 3. Pre-Test y Pos-Test realizado por la estudiante N.º 7 del grupo 2	82

Ilustración 4. Evidencias del desarrollo de actividades de trabajo en torno a la Superestructura	91
Ilustración 5. Pre-Test y Pos-Test realizado por la estudiante N.º 1 del grupo 1	91
Ilustración 6. Pre-Test y Pos-Test realizado por la estudiante N.º 14 del grupo 2	92
Ilustración 7. Evidencias del trabajo de un estudiante con la lingüística textual durante la sesión 9 de la S.D.....	99
Ilustración 8. Pre-Test y Pos-Test realizado por la estudiante N.º 2 del grupo 1	100
Ilustración 9. Pre-Test y Pos-Test realizado por la estudiante N.º 11 del grupo 2	100

Lista de Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado.....	130
Anexo 2. Rejilla de valoración de la escritura	132
Anexo 3. Muestra de los diarios de campo	137
Anexo 4. Secuencia Didáctica	155

1. Presentación

El lenguaje ha sido reconocido como una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana; pues le ha permitido no solo separarse del mundo físico para nominarlo, si no también y fundamentalmente para comunicarse con otros, construir y transformar el pensamiento y la realidad. Al respecto de la importancia del lenguaje para el desarrollo humano, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia –MEN- (2006) afirma lo siguiente:

Gracias a esta capacidad el ser humano ha podido lograr un universo de significados para buscar respuestas al porqué de su existencia (...), la interpretación del mundo, la construcción de nuevas realidades y el establecimiento de acuerdos para convivir con sus semejantes (p. 1).

Se entiende entonces el lenguaje desde su doble función: individual y social. Social porque permite la comunicación, la interacción con otros, lo que en palabras de Vygotsky (1978), permite a su vez, construir la intersubjetividad, a través de procesos interpsicológicos. Individual porque se constituye en una herramienta cognitiva para la apropiación de la realidad en la que se está inmerso, mediante la representación mental que se da por la interiorización de lo aprendido en la interacción, en lo que el mismo autor ha llamado procesos intrapsicológicos.

Estas funciones posibilitan la adquisición de nuevos saberes, la generación y construcción de conocimientos, la comunicación, la transmisión de información y la expresión de ideas y sentimientos, entre otras. Todas ellas inmersas en la posibilidad de repensarse como sujeto individual, pero también como sujeto social.

En este mismo sentido, Camps et al. (2003) definen el lenguaje como un instrumento de elaboración del conocimiento del mundo por parte de los individuos, al poder reconocer las

características de su realidad, tomando posesión de esta, entendiendo y asimilando los saberes contruidos socialmente, para hacerse partcipe de su reelaboración, reafirmando la relevancia del lenguaje para el desarrollo y desenvolvimiento de los sujetos en la sociedad.

Ahora bien, el escenario privilegiado para concretar estas funciones e intencionalidades sociales del lenguaje es la escuela, lugar en el cual, como lo plantean diversos investigadores (Lerner, 2001; Perez y Rincón, 2009; Jolibert, 2002, entre otros) debe propiciar el desarrollo de competencias comunicativas, necesarias para participar con éxito en el contexto socio-cultural y académico, en el cual se encuentren inmersos.

En este marco, una formación pertinente en lenguaje posibilita la construcción de ciudadanía por parte de los individuos, ya que mediante el lenguaje no solo puede construir una representación de sí mismo, sino también del contexto del cual hace parte, para posicionarse como sujeto activo de una sociedad. Ahora bien, el lenguaje escrito, lectura y escritura, amplían estas posibilidades, permitiendo al ciudadano conocer sus derechos y deberes y usar el lenguaje como mecanismo para hacerlos valer y para aportar a la construcción de una sociedad más justa y equitativa; en palabras de Chaux, Lleras y Velásquez (2004) le posibilita reconocerse como parte de una realidad socialmente construida y tomar posición crítica frente a la misma.

Al respecto, investigadores como Camps (1995) y Perez Abril (2004) plantean que el lenguaje escrito, y específicamente la producción y la comprensión textual, constituyen destrezas culturales básicas exigidas por una sociedad cada vez más plural y compleja, y por lo tanto su enseñanza requiere de prácticas y/o experiencias didácticas, que deben caracterizarse por ser situadas en un lugar, un contexto socio-político dado, un tiempo; y ser las resultantes de una

relación y una posición del docente frente a diversos campos: disciplinar, epistemológico, político, ético e institucional (Pérez y Rincón, 2009).

Sin embargo, actualmente las prácticas de enseñanza de la producción textual difieren de los avances en la didáctica, propuestos por investigadores y especialistas en la materia. En este sentido autores como Castaño (2014) y Sánchez (2014) manifiestan que en muchos casos son las creencias y las percepciones personales social y culturalmente arraigadas, las que guían mayoritariamente las decisiones y actuaciones en el aula de muchos docentes, las cuales se construyeron desde sus experiencias en la escuela y sobre el estudio de la didáctica del lenguaje escrito. Unido a esto, también existe una distancia, tal como lo plantea Lerner (2001), entre los propósitos perseguidos habitualmente fuera de la escuela, en el ámbito social (escribir para mantener contacto con alguien distante, expresar los significados contruidos a partir del mundo exterior, solicitar favores o derechos, entre otros) y los propósitos de la escuela, caracterizados por la explicitación mecánica de conocimiento declarativo del lenguaje, que generan la exigencia de aprendizaje memorístico y repetitivo de componentes lingüísticos, generalmente sin sentido para la comunicación.

Otro de los problemas detectados en la enseñanza de la producción textual, de acuerdo a Ferreiro (1983) es la enseñanza tradicional que ha caracterizado a la escuela históricamente y se relaciona con el tratamiento pedagógico simplista que convierte a los estudiantes en aprendices de una técnica basada en la escritura libre y la experiencia inmediata de una única tipología textual: los textos narrativos. Esta tipología, tal como afirma Goicochea (2012), es predominante en la enseñanza del área de lenguaje durante la básica primara, lo cual podría explicarse por la enseñanza del código, privilegiada en la escuela, partiendo de escritura de sílabas, palabras u

oraciones, con o sin sentido, ya sea a través de métodos globales o sintéticos, sin tener en cuenta la comprensión o producción de textos de completos (Braslavsky, 2005).

Ahora bien, no significa que esta enseñanza esté exenta de dificultades, pues también se enmarcan no solo en concepciones tradicionales de enseñanza de la comprensión, como las relacionadas con la capacidad de extraer el significado literal del texto, o el análisis frásico simplista basado en aspectos netamente lingüísticos o actividades inferenciales que deben encajar con las inferencias del profesor; sino también en consignas generalistas para la producción, que desconocen su complejidad y los requerimientos cognitivos y textuales que esta consigna implica. Aunado a ello, es común encontrar que el único destinatario es el docente, el cual en muchas ocasiones centra la revisión del texto que recibe, exclusivamente en aspectos ortográficos, caligráficos y de puntuación (Aguirre y Quintero, 2014).

Ante este panorama existe un consenso generalizado en torno a que las prácticas docentes constituyen un factor relevante en el aprendizaje de la producción textual; por ejemplo Aguirre y Quintero (2014) manifiestan al respecto que una de las principales deficiencias en la escuela primaria y en los niveles educativos posteriores radica en que estas privilegian procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje a través de actividades repetitivas de codificación y decodificación textual que generan aprendizajes ajenos y aislados a una situación comunicativa propia de la realidad; asunto que obstaculiza la atención a las necesidades e intereses de los estudiantes, dificultando encontrar un verdadero sentido y significado para sus escrituras.

De igual manera, investigadores como Soto (2014), Nieto y Carrillo (2013), Castañeda y Tabares (2015) y Morales y Arenas (2017) coinciden en que es preocupante que estudiantes de básica primaria no solo tengan dificultades a la hora de producir textos, sino también que no

deseen escribirlos, seguramente como consecuencia de las prácticas de enseñanza descritas, en el ámbito escolar. Estas dificultades, tal como afirma Castaño (2014), se acentúan cuando los niños conciben la escuela como el único escenario para la producción, despojando a la escritura su carácter social y cultural, para convertirse en una actividad con sabor a “tarea escolar” que no tiene otro sentido.

Este tipo de prácticas, como afirma Castaño (2014), se ven reflejadas también en los deficientes resultados obtenidos por los estudiantes colombianos de básica primaria y secundaria en los indicadores del área de lenguaje en las pruebas evaluativas censales.

De hecho, a nivel nacional de acuerdo a los resultados de las pruebas SABER-ICFES de los años 2015 y 2016 se evidencian reiteradas dificultades en los procesos de comprensión y producción textual de los estudiantes de Colombia. Por ejemplo, se observa que el 51% de los estudiantes del grado 3° y el 61% de los estudiantes del grado 5° se ubicaron en los niveles de menor desempeño (insuficiente y mínimo); es decir, no solo evidenciaron capacidades limitadas para ubicar información dentro del texto solo a partir de marcas textuales evidentes o fácilmente identificables, sino también para establecer relaciones temporales entre eventos del texto cuando están ordenados dentro de la misma linealidad del escrito. Sumado a lo anterior se evidenció que, en situaciones que exigían la reflexión sobre la escritura, los estudiantes solo fueron capaces de usar conectores de adición simple (y, o, luego, entonces) para relacionar dos proposiciones en un texto corto y sencillo, e incapaces para prever la expresión o el acto de habla para cumplir un propósito textual (carta, poema, cuento), e identificar algunos roles en la comunicación, en situaciones formales pero marcadas por la cotidianidad (ICFES, 2016). En general hay muchos

datos sobre las deficiencias en comprensión lectora de los estudiantes en este tipo de pruebas censales, pero solo hasta el año 2015 se evaluó la escritura en Colombia.

Este desempeño de los estudiantes colombianos ha llevado a que, atendiendo a las sugerencias de la UNESCO (1997) y el MEN (2006), se hayan generado distintas estrategias y propuestas de mejoramiento a nivel nacional basadas en el fortalecimiento de la enseñanza del lenguaje. Un ejemplo de ello lo constituyen los siguientes planes y programas: el Plan Nacional de Lectura y Escritura PNLE –Leer es mi cuento-, dirigido al fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes colombianos; el Programa de Fortalecimiento de las prácticas docentes en lenguaje, a partir del Programa para la Excelencia Docente y Académica Todos a Aprender 2.0, el Plan Nacional de Desarrollo Educativo denominado Plan Decenal de Educación 2016-2025.

Estas estrategias se basan en el mejoramiento de la formación y acompañamiento de los docentes en el aula, en didáctica del lenguaje. A través de ellas se busca brindar soporte didáctico mediante el desarrollo de sesiones de trabajo y estudio situado y acompañamiento de aula a los establecimientos educativos, específicamente a los docentes de la básica primaria, con el fin de fomentar el desarrollo de competencias docentes básicas para la enseñanza de esta área del saber; y sobre todo buscar que los colombianos integren la lectura y la escritura a su vida cotidiana, participen de manera acertada en la cultura escrita y puedan enfrentarse de manera adecuada a las exigencias de la sociedad actual.

En relación a la situación descrita, las instituciones educativas San Juan Bautista (INSAJUBA), ubicada en el Corregimiento de Cotoprix, y la institución Luis Antonio Robles (LAR), ubicada en el corregimiento de Camarones, ambas pertenecientes al Distrito Turístico de

Riohacha, en el Departamento de la Guajira, no son ajenas a esta problemática. Ambas escuelas comparten ciertas características, como por ejemplo su ubicación en el área rural del Distrito Turístico de Riohacha y la atención de diversos grupos poblacionales vulnerables como habitantes de zonas rurales dispersas, habitantes de frontera, niños, niñas y jóvenes trabajadores y desplazados por la violencia. La población estudiantil de estas instituciones la constituyen mayoritariamente miembros de la etnia Wayúu y afrocolombianos, hijos de campesinos y familias agricultoras y pescadores.

Los resultados evidenciados en las diversas aplicaciones anuales de las pruebas censales de lenguaje SABER ICFES (2009, 2012, 2013, 2014, 2015 y 2016) indican que en promedio entre el 79% y 80% de los estudiantes del grado 3° de estas instituciones se ubicaron en los niveles inferiores de la escala de calificación (insuficiente y mínimo), mientras que para el grado 5° fueron del 80% y 95%, respectivamente.

Esta situación indica que la mayoría de la población estudiantil en materia de comprensión lectora adolece de capacidades suficientes para contestar correctamente las preguntas de menor complejidad de la prueba, las cuales se basan en indagar información explícita y procesos de inferencias simples, además que en situaciones que exigen la reflexión sobre la escritura, los estudiantes se les dificulta seleccionar la fuente de consulta, relacionar información cercana por su contenido o propósito; organizar información de acuerdo con un criterio dado; reconocer la anomalía (lexical u ortográfica) en escritos cortos (de no más de tres o cuatro renglones) y sencillos (ICFES, 2017).

Otro indicador importante es el Índice Sintético de Calidad (ISCE), el cual constituye una herramienta cuantitativa, que de acuerdo al MEN (2015), permite monitorear y medir la

evolución del trabajo académico de los establecimientos educativos, complementando los resultados obtenidos en las pruebas SABER. Los resultados del ISCE de los establecimientos educativos relacionados son los siguientes: San Juan Bautista 3,74 para el año 2015, 5,78 para el año 2016 y 7,33 en para el 2017, mientras que el establecimiento Luis Antonio Robles registró 3,82; 3,2 y 3,98 respectivamente, evidenciando un aumento progresivo en este indicador para la primera IE y un comportamiento irregular en los resultados de la segunda.

La problemática descrita es preocupante, vinculando sus causas probablemente a las prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje basadas en actividades de ejercitación y memorización del código alfabético, de promoción de la codificación y decodificación textual entrada en aspectos lingüísticos, sin un contexto comunicativo de referencia. Además se encuentra que en sus Planes de Mejoramiento Institucional (PMI) el centro es la comprensión lectora y no la producción textual. Además, tal como se indicó anteriormente, en las instituciones educativas objeto de estudio se privilegia la enseñanza del texto narrativo –cuento-, como tipología textual predominante.

Con el fin de contribuir a la solución de la problemática descrita se hace necesario promover el diseño e implementación de propuestas didácticas innovadoras y pertinentes, que puedan partir del contexto, basadas en referentes y antecedentes teóricos relevantes relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje, para la producción escrita. Estas propuestas, tal como lo plantea la UNESCO (1997), deben basarse en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje desde temprana edad, para propiciar el desarrollo de capacidades y la formación de comunidades de lectores y escritores, que puedan leer y comprender textos escritos y además producir textos de diversa naturaleza, pues esta función es una tarea indelegable y principal de la escuela.

Como ejemplo del desarrollo e implementación de este tipo de propuestas, existen diversos antecedentes investigativos en el área del lenguaje que han permitido establecer la incidencia de este tipo de proyectos en función de las capacidades de producción y comprensión textual de parte de estudiantes, en los distintos niveles educativos. A nivel nacional se destacan las investigaciones promovidas por la Pontificia Universidad Javeriana y su línea en sistemas didácticos en el campo del lenguaje, la Universidad Tecnológica de Pereira a través de su macroproyecto en didáctica del lenguaje y la Universidad del Valle a través del Instituto de Educación y Pedagogía y el Colectivo de maestros de Cali. Algunos de estos trabajos se relacionan a continuación.

La investigación de Buitrago, Torres y Hernández (2009) sugiere que el diseño e implementación de S.D. propicia el fortalecimiento de la capacidad docente para la integración de contenidos curriculares y puede favorecer el desarrollo de las dimensiones conocimiento, conciencia, actitud, habilidad y proficiencia de los estudiantes que participen en su implementación, y de esta manera consolidar la competencia comunicativa intercultural.

El trabajo de Rodríguez y Torres (2014), concluye que sí es posible desarrollar actividades que puedan fomentar el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural a través de secuencias didácticas, las cuales, aunque privilegien algunas dimensiones sobre otras, con un adecuado tratamiento en su planificación y desarrollo se puede conseguir que las actividades se incluyan de manera integral. En síntesis los autores afirman que la secuencia didáctica implementada permitió poner en el escenario diversas oportunidades para que tanto estudiantes como docentes tuvieran encuentros interculturales de enriquecimiento de su propia cultura en el contacto con otras formas de ver el mundo.

En esta línea, el trabajo de Carreño y Zuleta (2015), concluye con la necesidad de promover la escritura argumentativa de manera integral mediante propuestas didácticas como la Secuencia Didáctica, ya que permiten un trabajo planeado, de gran utilidad a la hora de incursionar en la escritura de algún tipo de texto. Los autores destacan el aporte de la investigación en el fortalecimiento de sus habilidades investigativas y la generación de reflexiones que enriquecieron su formación personal y sus prácticas de enseñanza.

De otra parte la Universidad Tecnológica de Pereira –UTP- a través de la línea de investigación en didáctica del lenguaje ha impulsado el diseño e implementación de secuencias didácticas de enfoque sociocultural, comunicativo y de diversas perspectivas didácticas en el marco de la producción y la comprensión textual. Hacen parte de esta línea, trabajos como el de Quintero y Salazar (2016), cuya propuesta didáctica mediada por TIC para la producción de textos narrativos concluyó que este tipo de estrategia permite el mejoramiento de los procesos de producción de textos narrativos de los estudiantes participantes, logrando que estos dejaran de pensar que no sabían leer y escribir, para pensarse como lectores y productores, y que el código alfabético fuera un medio y no un fin para la enseñanza de la escritura, de tal manera que se logró transformar la percepción de los niños sobre la escritura como una tarea, para comprenderla como un proceso que se puede generar en situaciones de comunicación real y para destinatarios reales.

Igualmente la investigación de Aguirre y Quintero (2014), evidenció que el trabajo con secuencias didácticas, permite transformar el desempeño de los estudiantes en diversas dimensiones del lenguaje. A partir de ello, las autoras recomiendan que para el desarrollo

satisfactorio de este tipo de trabajos se requiere tener una visión del lenguaje desde su uso en situaciones comunicativas.

Por su parte Soto (2014), quien evaluó la incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4° y 5° de la EBP, concluyó que a partir de dimensiones relacionadas con el contexto y la situación de comunicación se posibilitó no solo el incremento y mejoramiento de la calidad en la producción autobiográfica de los estudiantes, sino también el mejoramiento de los procesos de escritura y de significación implícitos en las prácticas de la cultura escrita.

Como antecedentes a nivel internacional se encuentra la investigación de Bohórquez (2013) titulada “Paso a la publicidad” a través de una secuencia didáctica basada en la enseñanza de la gramática, quien afirma que este tipo de propuestas facilitan el andamiaje del alumno mediante la dotación de actividades y muestras cercanas al lenguaje real. En el mismo sentido, Sánchez De los Milagros (2012) con el trabajo denominado “Implementación de una secuencia didáctica en la enseñanza de la lectura y escritura en contextos de estudio en la formación docente inicial” en Argentina, concluye que el trabajo desarrollado permitió generar situaciones de enseñanza en las cuales la lectura y la escritura se pudieran reconocer como procesos de construcción de conocimiento, la producción de textos propios y la reconstrucción de sus experiencias subjetivas en interacción con los conocimientos teóricos para conceptualizar diversos contenidos disciplinares.

En síntesis, estos antecedentes han permitido establecer la relevancia de las Secuencias Didácticas como propuestas pertinente para el fortalecimiento y transformación de las prácticas

de enseñanza de los docentes del área de lenguaje a través de la consolidación de los procesos de planificación de las actividades, objetivos, contenidos y propósitos pedagógicos y la reflexión del quehacer docente frente a la implementación y evaluación.

En este marco de ideas, el presente trabajo de investigación pretende elaborar una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo basada en la producción textual de textos narrativos, tipo crónicas, con estudiantes de 2° de educación básica primaria de dos instituciones de carácter oficial del Distrito Turístico de Riohacha, pretendiendo fortalecer la capacidad de producción escrita de los estudiantes y las prácticas de enseñanza de los docentes del lenguaje participantes.

Lo expuesto tiene como punto de partida los siguientes interrogantes de investigación: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos de estudiantes de grado 2° de EBP de las instituciones educativas San Juan Bautista y Luis Antonio Robles del Distrito Turístico de Riohacha? y ¿Qué reflexiones se generan acerca de la enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica en estas instituciones educativas?

Como objetivos generales de la investigación se plantean: determinar la incidencia de una secuencia didáctica con enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos, tipo crónicas de estudiantes de grado 2° de EBP, de dos instituciones educativas del distrito turístico de Riohacha e identificar las reflexiones generadas acerca de la enseñanza del lenguaje escrito por parte de los docentes a partir de la implementación de esta secuencia didáctica. Como objetivos específicos: (a) valorar el nivel inicial de producción escrita de textos narrativos antes de la implementación de la Secuencia Didáctica; (b) diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos; (c) implementar una secuencia didáctica de

enfoque comunicativo y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje; (d) valorar la producción escrita de textos narrativos después de la implementación de la secuencia didáctica y (e) comparar los resultados de la evaluación inicial y final de la producción escrita de textos narrativos para determinar la incidencia que tuvo la secuencia didáctica implementada.

La investigación constituye una apuesta didáctica relevante para la enseñanza del lenguaje escrito, específicamente para la producción textual de textos narrativos, que busca favorecer, entre otros, los siguientes aspectos:

- El fortalecimiento de las capacidades escriturales de textos narrativos, tipo crónica, en los niveles iniciales de la educación básica primaria; por lo que se apuesta a la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la que participan estudiantes del grado 2°, pertenecientes al ámbito rural, y en su mayoría a poblaciones vulnerables (desplazados por la violencia, campesinos, población rural dispersa, pertenecientes a familias disfuncionales). En este sentido, se pretende que el proyecto ofrezca oportunidades significativas a los estudiantes para tener acceso a prácticas innovadoras y en este sentido, a que su voz sea escuchada y tenida en cuenta no solo en la toma de decisiones, sino también en la elaboración de rutas de aprendizaje que valore sus contextos.

- Reconocer la función de los textos narrativos y su enseñanza, como lo plantea el MEN (1998) para comunicar y permitir la construcción de significados: narrar, contar, realizar inferencias, e inscribirse en el marco de una comunicación real, con documentos auténticos basados en las experiencias vividas por los estudiantes, es decir, basado en el enfoque comunicativo con miras a la significación.

- Leer y producir textos a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes, como en este caso, textos narrativos, tipo crónica, basadas en su contexto inmediato, y que en dicho proceso se visualicen como autores que producen textos auténticos para destinatarios reales, con un propósito.

- Poner en juego en la práctica de enseñanza el precepto de leer para escribir, para lo cual se establecen situaciones didácticas de trabajo basadas en la comprensión lectora, y a la percepción de la producción escrita como proceso: planificación, textualización, revisión y reescritura, así como tareas de intertextualidad que enriquezcan las producciones textuales de los estudiantes.

- Además de la enseñanza de las características formales de los textos narrativos desarrollar procesos colaborativos y metacognitivos, que aporten al mejoramiento no solo de producción de estos tipos de textos, sino a los procedimientos desarrollados para lograrlo, es decir que aprendan reconocer las actividades necesarias para su producción y transferir estos a otros procesos de aprendizaje.

- Brindar el derecho a la población estudiantil participante a involucrarse en prácticas de enseñanza con literatura de buena calidad y basadas en sus necesidades e intereses, con el fin de contribuir a su formación como lectores y escritores con sentido, tal como lo plantea Rodríguez (2014) al referir que los niños en tanto sujetos del lenguaje, puedan construir desde el inicio de la vida escolar, una voz para participar de la vida social y académica, y logren estar en condiciones de dominar los registros formales e informales del lenguaje.

- Un proyecto que promueva el establecimiento de condiciones para la vida colectiva, de situaciones de debate, facilitador de escenarios comunicativos previa preparación de los

contenidos a abordar, situaciones de exposición y dialogo de temas de interés del grupo, además de situaciones de narración individual y colectiva.

Los resultados de la presente investigación permitirán establecer la potencialidad e incidencia de la propuesta para mejorar la producción textual de los estudiantes participantes y la transformación de las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito por parte de los docentes involucrados. De otra parte, tal como proponen Morales y Arenas (2017), estos podrían servir como referente para que los docentes comprendan la importancia de diseñar y planificar este tipo de propuestas de manera sistemática, enmarcadas en las necesidades comunicativas e intereses propios de los estudiantes, y con propósitos claros que respondan a su contexto (Quintero y Salazar, 2016).

Además de los beneficios anteriormente expuestos, los resultados de la investigación servirían como referentes para futuros trabajos en didáctica del lenguaje, en las que se aborden, al igual que en el presente trabajo, metodologías innovadoras basadas en el enfoque comunicativo que tengan como propósito el apoyo al trabajo en el aula.

Finalmente el proyecto está estructurado de la siguiente manera: En el primer capítulo se encuentra la presentación del proyecto de investigación, la cual aborda el problema de investigación, los antecedentes relacionados, los objetivos y la justificación del proyecto; en el segundo capítulo se describe el marco teórico, que contempla los referentes teóricos y conceptuales que sustentan el proyecto, como el concepto de lenguaje como práctica social, las características y modelos de la producción textual (lenguaje escrito), el enfoque comunicativo, entre otros aspectos; posteriormente el capítulo tercero expone el marco metodológico, integrado por el diseño cuasiexperimental, las hipótesis, la operacionalización de la Variable Independiente

(Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo) y la Variable Dependiente (La producción textual de textos narrativos, tipo crónicas), el procedimiento de investigación y los instrumentos utilizados; en el cuarto capítulo se presentan los resultados y análisis de la información del desempeño grupal e individual de los estudiantes participantes; además de las percepciones de los docentes frente a sus prácticas de enseñanza. Finalmente, el quinto y el sexto capítulo presentan respectivamente las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

2. Marco Teórico

En este apartado se presentan los ejes que sustentan teóricamente la investigación. Se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, el concepto de lenguaje como práctica social y su manifestación a través de la producción textual. En segundo lugar, los principales modelos de producción textual y el enfoque comunicativo. En tercer lugar, el texto narrativo y el tipo crónicas. En cuarto lugar, la conceptualización de las secuencias didácticas y finalmente las características de las prácticas pedagógicas reflexivas.

2.1 El lenguaje y lenguaje escrito

La relación de los sujetos con su entorno esta mediada por el lenguaje, una de las capacidades más relevantes, a través de la cual los sujetos pueden interactuar con el mundo e interpretarlo, en la medida que lo organizan y lo representan. Desde esta perspectiva, se puede acceder al conocimiento, crearlo, transformarlo, como producto de la interacción generada con su realidad física y social. De hecho, el lenguaje ha estado presente y ha sido uno de los factores de evolución de la humanidad.

Vygotsky (1989) explica la trascendencia del lenguaje en este proceso evolutivo, desde sus dos funciones; cognitiva y comunicativa. La primera de ellas, referida al conocimiento y representación de la realidad humana, producto de la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje, permite la manifestación de las características particulares de cada individuo y la construcción cultural, la representación de ideas y conceptos, y de esta manera facilita el establecimiento de convenciones en los distintos grupos sociales.

La función comunicativa permite establecer relaciones con el entorno social, fenómeno promotor de los sistemas de comunicación colectiva y social, de construcción, comunicación y

comprensión del mundo. En concordancia con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), a través de los estándares básicos de competencia del lenguaje, plantea lo siguiente:

El lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social. Tiene un valor subjetivo para el ser humano, como individuo, en tanto se constituye en una herramienta cognitiva que le permite tomar posesión de la realidad, en el sentido que le brinda la posibilidad de diferenciar los objetos entre sí, a la vez que diferenciarse frente a estos y frente a los otros individuos que lo rodean. En cuanto a su valor social, el lenguaje se torna, a través de sus diversas manifestaciones, en eje y sustento de las relaciones sociales. Gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos (p.19).

Esta caracterización del lenguaje como práctica social coincide con lo expuesto por autores como Cassany (1999), quien destaca el papel del lenguaje como una forma de actividad humana, como un instrumento social desarrollado por y para que los humanos puedan conseguir propósitos diversos mediante sus diferentes manifestaciones (escrito y oral); ratificando la dimensión sociocultural del lenguaje planteada por Vygotsky (1989):

De las diversas manifestaciones del lenguaje, el lenguaje escrito, es decir los procesos de lectura y escritura; se constituyen como procesos superiores de formalización del lenguaje, pues permiten que el ser humano trascienda las barreras de tiempo y espacio para la construcción y difusión de sus legados culturales (p.25).

Así, el lenguaje escrito, no se desarrolla en contextos cotidianos de interacción como el lenguaje oral, sino que requiere de la intervención intencionada; la cual ha sido delegada

socialmente a la escuela. Es así como su enseñanza y aprendizaje constituyen el foco de interés de la presente investigación.

De hecho, en los trabajos desarrollados por diversos autores (Ferreiro, 1983; Tolchinsky, 1993; y López, 2013), se reconoce al lenguaje escrito como un sistema de signos socialmente constituidos, que tiene un modo de existencia entre los objetos del mundo, que presenta una serie de propiedades y características: estar socialmente determinado por sus condiciones de uso, lo que hace que se trate de una actividad social y que su se desarrolla en el marco de un contexto y con unas intencionalidades concretas.

Eespecíficamente en relación con la escritura, Teberosky (1990) y Tolchinsky (1993) la definen como el acto de producir ideas genuinas y configurarlas en un texto obedeciendo a unas reglas sociales de circulación; proceso que requiere la puesta en juego de habilidades cognitivas complejas que impliquen satisfacer los intereses de la situación de comunicación en las que se encuentre inmerso. En palabras de Cassany (1999) “escribir se puede asimilar al desarrollo de actividades tan complejas como la construcción de una infraestructura o llevar la contabilidad de una empresa o diseñar una coreografía” (p.12).

Sin embargo, esta perspectiva contemporánea del lenguaje escrito ha sido el producto de la evolución de las diversas maneras de entenderlo y la forma de orientar su enseñanza. Autores como Caro, Uribe y Camargo (2009) presentan una síntesis de tres modelos que explican la naturaleza, características y propiedades del proceso de producción textual.

2.2 Modelos de producción textual

En primer lugar, están los modelos de producto, los cuales se centran en el desarrollo de la capacidad de producción textual desde una perspectiva fundamentalmente lingüística,

comprendida desde las dimensiones micro-estructural, que supone el dominio de los aspectos formales del texto (reglas gramaticales, ortografía) y macro-estructural (que implica el aprendizaje y utilización de las distintas tipologías textuales). Esta distinción generó a su vez dos enfoques de enseñanza: el modelo oracional o el enfoque de la enseñanza de la gramática (dominio de la sintaxis, el léxico, la morfología y la ortografía) y el modelo textual /discursivo o enfoque basado en las funciones.

El primero de ellos (modelo oracional) situaba a la gramática en un lugar privilegiado en la enseñanza de la lengua escrita, basado en la idea de que la única necesidad de los aprendices para componer un texto era el dominio de la sintaxis, la ortografía y la morfología; mientras que el segundo (enfoque o modelo textual/discursivo) enfatizó en la comunicación o en los diversos usos de la lengua.

En segundo lugar, los modelos de proceso, caracterizados por el análisis de los procesos básicos u operaciones implícitas en el acto de la escritura. Dentro de esta categoría se encuentran los modelos de traducción, por etapas y cognitivos: los primeros parten de la consideración del proceso de escritura como un proceso complementario o inverso del proceso de lectura, al considerar la actividad escritura como un proceso de codificación de la información en un código gráfico; los segundos entienden el proceso de la composición como una serie lineal de etapas separadas en el tiempo y caracterizadas por la formulación gradual del texto, sin tener en cuenta los procesos internos del escritor; y los últimos, cognitivos, se basan en las actividades internas del sujeto que escribe, es decir, en los procesos de pensamiento implicados en la composición escrita, reconociendo las tareas de escribir y de reescribir.

Entre los modelos por proceso, y para efectos de la presente investigación, se explican los modelos planteados por Hayes y Flower (1980) y Scardamalia y Bereiter (1992), que avanzan los anteriores, pues introducen el contexto de la escritura y su finalidad.

En relación a su modelo, Hayes y Flower (1980) tienen en cuenta tres elementos esenciales: *el contexto de la tarea o ambiente de trabajo*, que hace referencia a todo lo que está fuera del escritor (el texto ya producido, las consignas de composición que hicieron posible el escrito, el destinatario y las motivaciones), *los conocimientos conceptuales, situacionales y retóricos*, referidos a los conocimientos conceptuales y situacionales (relacionados con el manejo del tema y del destinatario) y retóricos (género y tipos de texto) presentes en la memoria a largo plazo del escritor y *los procesos de escritura*, referidos a las etapas de redacción propiamente dichas: planificación, traducción y revisión.

En lo concerniente al *proceso de planificación*, los autores plantean que constituye la fase en que el escritor desarrolla actividades de recuperación, organización y establecimiento del marco final de los conocimientos; aspectos basados en el pensamiento previo, la búsqueda de información, elaboración de esquemas u organizadores gráficos, además de definir los objetivos de escritura, mediante los cuales establece el contenido, los propósitos, los posibles destinatarios, el tipo de texto pertinente, y la estructura del mismo.

El *proceso de escritura* hace referencia a la elaboración del texto, el cual requiere que el sujeto que escribe gestione las exigencias y operaciones implicadas en las actividades de escritura, relacionadas con aspectos como el léxico, la sintaxis, la ortografía, la gramática y los demás saberes asociados a la producción textual, con el fin de producir una primera versión del escrito.

El *proceso de revisión*: entendido como el regreso del escritor sobre el texto producido, a través de la relectura y eventual reescritura o mejora del texto existente, teniendo en cuenta la verificación, identificación y corrección de posibles inconsistencias y desajustes en la producción previa, con el fin de obtener una versión cada vez más afinada de la misma.

Por su parte Scardamalia y Bereiter (1992) avanzan en el reconocimiento del contexto de la escritura y su propósito, al fundamentar en sus modelos una distinción tradicional entre el desarrollo cognitivo como proceso natural sustentado en la influencia del medio exterior (físico y sociocultural), al proponer dos modelos de composición escrita: decir el conocimiento y transformar el conocimiento. El primero concebido como una estrategia de enunciación de las ideas basadas en el uso efectivo de las estructuras cognitivas, contrastando las diferencias entre escritores novatos (inmaduros) y expertos (maduros); y el segundo trata de explicar la escritura como una tarea compleja de solución de problemas que demanda procesos cognitivos de orden superior.

Finalmente, los modelos contextuales o ecológicos establecen la composición escrita como un proceso mediatizado no solamente por variables de índole personal, como en los modelos cognitivos, sino también por el contexto sociocultural en el que se desarrolla.

Ahora bien, los modelos por procesos y contextuales coinciden con los enfoques comunicativos, especialmente en sus implicaciones en la enseñanza, a continuación se explican dichos enfoques.

2.3 Los enfoques comunicativos

Los enfoques comunicativos constituyen un conjunto de propuestas de enseñanza de la lengua en el que se incluyen diversas metodologías, cuyo propósito central es el uso del lenguaje en

situaciones reales de comunicación, las cuales le brindan a los sujetos la oportunidad de aprender y comunicarse desde el aula de clase hasta situaciones de formalidad discursiva orales y escritas.

Parte de la consolidación de la didáctica de la lengua a través de los enfoques comunicativos se le atribuye al trabajo de Hymes (1972), y su propuesta para el desarrollo de la competencia comunicativa, definida como la capacidad de elaborar enunciados teniendo en cuenta no sólo que su significado y su gramaticalidad sean correctos, sino que también sean socialmente apropiados de acuerdo con las intenciones de los sujetos que se comunican y el contexto en que se encuentran inmersos, concepto resulta mucho más amplio que la tradicional competencia lingüística o gramatical establecida por Chomsky (1957), la cual alude a la capacidad innata de un hablante y oyente ideal para emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en una comunidad de habla homogénea, bajo la suposición de poder desarrollarse de manera satisfactoria en cualquier contexto comunicativo en el que pueda participar.

En este marco se propone la enseñanza del lenguaje a través de enfoques comunicativos como una alternativa sólida basada en aspectos socioculturales que incluyan aquellos elementos ausentes en la perspectiva chomskiana. Al respecto, Lomas (2001) explica que se requieren otra serie de habilidades y conocimientos discursivos, sociolingüísticos y estratégicos cuyo dominio hace posible el uso correcto de la lengua atendiendo al contexto en el que la comunicación tiene lugar. Se trata entonces de una visión más pragmática del lenguaje, que de acuerdo al MEN (1998):

Se caracteriza por que los aspectos socioculturales resultan determinantes en los actos comunicativos, de esta manera el niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma, de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de

tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros (p.25).

La propuesta de enseñanza de producción textual de Jolibert (2002) comparte los principios y planteamientos de los enfoques comunicativos. A continuación se describen las principales características de esta propuesta, la cual constituye el referente para el planteamiento teórico de la Variable Dependiente de la investigación.

2.4 Propuesta de Jolibert para la producción textual

Teniendo en cuenta los propósitos e intereses de la investigación y la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje desde el enfoque comunicativo, la propuesta de Jolibert (2002), enmarcada en el trabajo por proyectos, plantea que el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje activas representan estrategias pedagógicas coherentes y eficaces que promueven en los niños y niñas la producción y comprensión de textos variados, y su adaptación a situaciones reales lo más personalizado posible, además de permitirles la posibilidad de aprender a elaborarlos, de tal manera que posteriormente sean capaces de producirlos solos, sin tutelas y adaptándolos a las múltiples situaciones en las que se encuentren inmersos. Desde esta perspectiva enseñar a escribir significa enseñar a producir textos completos en situaciones de comunicación reales, a través de esquemas de trabajo basados en el desarrollo inicial de actividades de producción y de actividades metalingüísticas.

Así, la didáctica del lenguaje destaca el propósito de generar situaciones de enseñanza enmarcadas en el propósito de generar placer en los niños por interrogar y producir textos, y contribuir al desarrollo auténtico de la comunicación y la realización personal, como fines últimos de la formación en lenguaje. Sumado a lo anterior esta propuesta destaca la importancia de organizar previa y sistemáticamente los procesos de producción y sus actividades implícitas;

estableciendo que tanto el profesor como el niño pueden contar con referencias claras para situarse y conocer los aspectos precisos en los que se va a trabajar, las adquisiciones y las carencias, los instrumentos y las estrategias que se deben elaborar durante el desarrollo del proyecto formativo establecido.

La propuesta de Jolibert (2002), propone superar la perspectiva tradicional de la enseñanza del lenguaje, en la medida en que le atribuye un papel activo a todos los sujetos participantes; basándose tanto en las experiencias previas de los niños, como en la enseñanza sistemática que ofrece el profesor en contextos significativos desde el aula de clases y no circunscribiéndose solo a ella. En su trabajo la autora destaca que este tipo de actividades, basadas en el trabajo por proyectos, como experiencias comunicativas auténticas, sumado a que esta dinámica de trabajo flexible, facilitaría las innovaciones y creaciones personales de profesores y alumnos a partir de referencias conceptuales y teóricas comunes y sólidas.

Se trata entonces, desde los referentes de Jolibert (2002), que los niños puedan desarrollar una estrategia de producción de textos apoyada, entre otros aspectos, en cuatro habilidades complementarias:

Una *capacidad de representación* de la situación de comunicación y del tipo de texto que se desea producir.

Competencias para seleccionar de un abanico conocido de diferentes tipos de texto, aquel que mejor le conviene a la situación de comunicación, identificando sus principales características lingüísticas.

Aptitud para administrar globalmente la actividad de producción, en la medida en que se logre aprender a implementar diferentes niveles de análisis de un texto, basados en la

identificación y uso funcional de informaciones o índices que da un texto a partir de sus estructuras lingüísticas. Para ello Jolibert y Sraïki (2009) proponen los siguientes siete índices: Situación de Comunicación, Contexto cultural, Tipo de texto, Superestructura, Lingüística textual, Índices al nivel de las frases y finalmente los índices que conciernen al nivel de las palabras.

Competencias lingüísticas generales relacionadas con las características sintácticas, lexicales y ortográficas, determinadas como competencias mínimas necesarias para todo tipo de textos.

De acuerdo a los intereses del presente trabajo, se abordan tres de los siete niveles: la situación de comunicación, los elementos de la superestructura del texto y finalmente aquellos relacionados con la lingüística textual. A continuación se amplía la información de cada uno de estos:

- *Situación de comunicación.* Relacionado con el contexto situacional o contexto cercano, más específicamente a los parámetros de la situación de comunicación escrita inmediata, aquella que es más fácilmente perceptible por los niños. Estos conceptos funcionan a nivel del contexto general del texto.

De acuerdo a Van Dijk (1978), la situación de comunicación representa el pilar fundamental en la estructura del texto, teniendo en cuenta que es necesario reconocer los contextos reales de comunicación en los que este se produce.

Dicha situación está integrada por aspectos como: *el enunciador*, relacionado con la persona o conjunto de personas que han escrito o están escribiendo y a título de qué lo hacen; *el objeto del mensaje*, que describe todo aquello qué dice el texto, lo que transmite; *el desafío*, que plantea qué podría suceder si el texto no es pertinente, y cuál es el riesgo que se corre ante esta situación; y

finalmente involucra *el propósito*, que según Jolibert (2002) es la representación pragmática del texto a producir, ya que allí se determina lo que el autor va a expresar a través del texto. El propósito está ligado a las intenciones, conocimientos u opiniones del autor y constituye en sí un acto de habla. Finalmente el destinatario, relacionado con la persona o conjunto de personas a quien va dirigido el texto.

En definitiva, la situación de comunicación provee al lector de elementos que le permiten comprender el texto a partir de diversas perspectivas, establecer una relación clara con el mismo y evidenciar la finalidad para la cual fue escrito; y al escritor le hace posible establecer las características que debe contener su producción para lograr las finalidades comunicativas que pretende con este.

- *Superestructura y dinámica interna.* Este tipo de conceptos funcionan a nivel del texto en su conjunto y se relaciona con los siguientes aspectos: El tipo de escrito al que pertenece, entendido como el sentido de categoría de los escritos que funcionan en el contexto social (¿Texto dominante funcional? Ejemplo: carta, afiche, ficha técnica, artículo periodístico, reseña, informe, crónica; ¿Texto dominante ficcional? Cuento, leyenda, fábula, álbum de ilustraciones, poema, novela) y la a Superestructura del texto que comprende dos aspectos: aquellos que se manifiestan bajo la forma de la organización espacial de los bloques de texto (la silueta) y los relacionados con su dinámica interna, con su lógica de articulación de las diferentes partes: lógica cronológica, pragmática, narrativa, argumentativa, entre otras (Jolibert y Sraïki, 2009, p.72).

La superestructura es considerada como la organización global del texto, definida por Van Dijk (1978) como la forma en la que el texto se presenta en su conjunto y que permite la organización de su contenido en el plano global en dos tipos de estructuras: una de tipo macroestructural y otra relacionada con las superestructuras textuales. La primera de ellas se

refiere al contenido global del texto, mientras que la superestructura representa la forma que se organiza el discurso en la producción textual acorde con las funciones sociales de la tipología textual.

La superestructura constituye entonces la estructura formal que representa las partes en que se organiza el contenido de un texto, el esqueleto reconocible que caracteriza un género discursivo, por sus propiedades de forma habitual y por ello convencional de estructurar la información.

La superestructura abarca tanto la organización espacial y dinámica interna del texto como la relación existente entre sus partes y la manera como estas están organizadas. Teniendo en cuenta estos aspectos, Jolibert (2002) establece que la superestructura permite configurar la estructura y presentación del contenido del texto basado en su género discursivo y en sus categorías funcionales, ya sea esta narrativa, argumentativa o expositiva. Esta autora plantea que es necesario que en este nivel de superestructura aparezcan propiedades importantes como la etiqueta y la dinámica interna, relacionadas con el contenido semántico de los distintos bloques del texto y a la lógica interna, que trata sobre los aspectos de: la iniciación del texto, el cierre y la forma de organización a lo largo de este, respectivamente.

- *Lingüística textual*. “Conceptos que funcionan a nivel de las frases u oraciones y determinan la lingüística de las frases, abarcando los aspectos sintácticos, lexicales y ortográficos” (Jolibert y Sraïki, 2009, p.72).

Los aspectos sintácticos abarcan las principales marcas de relaciones: orden de las palabras y grupos de palabras; concordancias (singular/plural; femenino/masculino); desinencias verbales (las relaciones de personas y de tiempos).

Los aspectos lexicales, relacionados con el uso de las palabras en contexto.

Los aspectos ortográficos que vinculan las marcas gramaticales que muestran las principales relaciones entre las palabras de la frase y el sentido dado por una puntuación pertinente de esta.

Van Dijk (1995) define a la lingüística textual como aquella gramática del texto en la que se debe dar cuenta de las estructuras lingüísticas que subyacen en el discurso y poner en juicio si las oraciones están formadas correctamente, en función de su adecuada coherencia y sentido al texto.

Este autor resalta que la importancia de la gramática textual radica en el establecimiento de las relaciones semánticas entre las oraciones que componen el texto; además de su funcionalidad a nivel sintáctico, fonológico y pragmático. Para este autor, la gramática es la base para la formulación de modelos cognoscitivos de la producción y comprensión de la lengua.

Para efectos del desarrollo de la presente investigación, se establecieron los siguientes tres indicadores relacionados con la lingüística textual:

Modalizaciones, definidas como las diversas opciones de enunciación que permite la expresión de la subjetividad a través de adjetivos o adverbios

Progresión temática pertinente, establecida como el mecanismo por el cual se dosifica y organiza el desarrollo de la información del texto para mantener el sentido y la significación desde el principio hasta el final, gracias al léxico y al uso de conectores (causa efecto y cronológicos).

Anáforas y sustitutos, entendidos como los pronombres o grupos nominales que permiten el reemplazo de personas y objetos mencionados a lo largo de la crónica, y como en todo texto el uso adecuado de *signos de puntuación*.

Estos niveles expuestos se integran en la propuesta de composición de un texto narrativo, específicamente las crónicas, abordados en los siguientes apartados.

2.5 El texto narrativo

La narración constituye una de las habilidades primarias de los seres humanos, la cual, en forma de relato, convive con ellos todo el tiempo. De hecho, la mayoría de seres humanos inician sus primeros encuentros con los relatos en la infancia, a través de los cuentos de hadas, cuentos populares y las anécdotas de familia, los cuales permiten el acercamiento a la cultura, los valores, maneras de pensar y actuar, propias de cada comunidad.

En este marco, difícilmente existe un tema que no pueda ser abordado de forma narrativa dadas las diferentes formas del relato que circulan en la esfera humana y que sirven de apoyo para su existencia. De acuerdo a Barthes (1985) el relato puede manifestarse en variadas formas: en el mito, la leyenda, la, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, las noticias policiales, la conversación.

La trama narrativa ofrece todo tipo posibilidades de expresión representadas en las variadas prácticas humanas, clasificadas por Bautista y Cortés (1998) como *relatos literarios* en el caso del cuento y la novela y *no literarios* refiriéndose a la nota periodística, la crónica, ente otros. Además, los autores plantean la existencia de *relatos narrativos* como la carta y *no narrativos* como las corridas de toros, los rituales religiosos; es decir aquellas manifestaciones narrativas de tipo no verbal.

En palabras de Van Dijk (1978) las narraciones constituyen formas básicas globales para la comunicación textual, caracterizadas por relacionar acciones de personas, basadas en sucesos que generen interés y que expresen complicaciones en una secuencia de acciones y reacciones

vinculadas a la resolución de estas, que puede ser positiva o negativa, desencadenando en el desenlace y final de la historia.

De manera específica, respecto a las características del lenguaje vinculadas al acto de narrar, investigadores como Bautista y Cortés (1998) atribuyen dos tipos de funciones a esta tipología del lenguaje: una función referencial y una función expresiva; la primera de ellas permite referirse a las cosas, comunicar informaciones, realizar descripción de hechos y datos de manera objetiva, mientras que la segunda relaciona la capacidad de expresión de la posición del narrador, la presentación de puntos de vista, realizar evaluaciones, la consideración del yo, es decir, del carácter subjetivo.

Estos autores destacan la importancia de rescatar como experiencia lo subjetivo, la aventura, la vivencia, la imaginación, las pasiones; mostrando que el discurso narrativo abre campos expresivos y por consiguiente, da lugar a campos de exploración discursiva.

A partir de estos planteamientos, la tipología textual objeto de estudio de la presente investigación es la Crónica, la cual se constituye como un relato, desde el que se puede narrar una historia con marcado acento en la subjetividad del autor, está basada en hechos reales y organizada cronológicamente, de acuerdo al énfasis que el autor le quiera imprimir.

2.5.1. La crónica

La crónica representa un tipo de texto narrativo en el que, aunque no se considera una narrativa pura, se plasma la subjetividad del autor propia de este género discursivo, cuando quien escribe retoma, renueva, interpreta, llena de detalles y recrea un acontecimiento en la narración, bajo el influjo de su punto de vista. En este sentido, el autor puede aportar un estilo personal que embellezca la escritura.

De acuerdo a Ortiz (2010) y Salcedo (2012) la palabra crónica se deriva del griego *Krónica biblios*, es decir, libros que siguen el orden del tiempo y que permite la narración de los hechos según el orden temporal en que ocurrieron. Consisten entonces, en la exposición de acontecimientos con la peculiaridad de la introducción de elementos de valoración e interpretación por parte del cronista. Estas características permiten clasificar a la crónica como un género híbrido que vincula aspectos narrativos y periodísticos, los cuales le brindan un sentido especial y único a este tipo de textos.

Con relación a la estructura de la crónica como texto narrativo, Ortiz (2010) y Salcedo (2012) plantean que una buena crónica se compone por los siguientes elementos:

El título, sea una palabra o frase, hace alusión de manera breve y llamativa a los hechos narrados en el texto.

La presentación, entendida como el conjunto de circunstancias mediante las cuales se introducen los personajes o los hechos desde la perspectiva del cronista y cuyo propósito es generar interés en el lector; teniendo en cuenta que posee un carácter introductorio al texto, en el cual los hechos narrados en ella permitan inferir el posible contexto o conocimiento cultural, social e histórico de la historia.

La progresión cronológica, que permita identificar en los sucesos narrados la reconstrucción de mundos y universos culturales y sociales, resaltando la importancia del espacio y tiempo.

El cierre, como apartado que incluye la descripción de un estado final coherente con el resto de la historia.

Estas cuatro características hacen parte de la dimensión superestructura de la variable dependiente.

Un tipo de texto narrativo como la crónica permite el desarrollo de la subjetividad, además de generar innumerables posibilidades de expresión y experimentación. Al respecto, Gergen (1996) expone que a través de la subjetividad tanto el lector como el autor pueden participar en numerosos diálogos, que a la vez permite el relajamiento de las restricciones impuestas por la formalidad lingüística, en una invitación al placer y al juego con las historias.

La producción de los textos narrativos tipo crónica, interés de la presente investigación, se desarrollará a través de la implementación de una secuencia didáctica desde una perspectiva sociocultural. Los detalles de esta propuesta se describen a continuación.

2.6 La secuencia didáctica

La propuesta de enseñanza y aprendizaje para el trabajo de producción textual de la investigación se basa en la Secuencia Didáctica, la cual constituye una configuración posible para el diseño didáctico de prácticas pedagógicas del lenguaje. Esta secuencia se sustenta en los planteamientos de Camps et al. (2003), quienes fundamentados en el trabajo por proyectos de lengua, la definen como una unidad de enseñanza de la composición, en la cual se relacionan actividades y objetivos globales para el alcance de los propósitos de enseñanza del lenguaje. La autora establece una serie de características para la secuencia didáctica, que la determinan como una opción pertinente para la enseñanza, entre las que se destacan las siguientes:

- Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral, escrito), y que se desarrollará durante un determinado periodo de tiempo más o menos largo según convenga.
- La producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base de que texto y contexto son inseparables.

- Se plantean unos objetivos de enseñanza y de aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación.
- Los alumnos involucrados en el trabajo con la Secuencia Didáctica llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y la atención didáctica se orienta hacia nuevos objetivos de aprendizaje.
- El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción y evaluación (Camps et al., 2003, p. 34).

Respecto a estas fases, *la fase inicial o de preparación* se relaciona con el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la producción; es también la fase de la primera elaboración de los conocimientos para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, entre otros.

La fase de producción es aquella en que los alumnos escriben el texto. Puede tener características muy diferentes, según el tipo de secuencia, de textos, de objetivos, entre otras; se puede llevar a cabo individualmente, colectivamente o en grupo; puede ser de larga o corta duración.

La fase de evaluación, constituye la etapa en la cual se desarrolla la valoración y el establecimiento del nivel de cumplimiento de los objetivos planteados para la secuencia. Sin embargo, esta evaluación debe ser realizada de manera continua durante todo el proceso de implementación, desde el inicio hasta el final. Esta fase abarca los criterios que habrán guiado la producción, debe ser por lo tanto una evaluación formativa.

Otros autores también destacan la relevancia de la Secuencia Didáctica como estrategia didáctica pertinente para la enseñanza del lenguaje, por ejemplo, Rodríguez (2014) plantea su capacidad de ofrecer una serie de situaciones didácticas pautadas y mediadas sistemáticamente por el docente, presentadas para suscitar reflexiones sobre el funcionamiento del lenguaje escrito cada vez más complejas. Por su parte, Pérez y Rincón (2009) consideran que además de constituirse en alternativas de enseñanza y aprendizaje de aspectos concretos del lenguaje, las secuencias didácticas funcionan como soporte para el trabajo sistemático de los saberes y saberes hacer, en el marco de la metodología activa por proyectos.

Entonces, desde la perspectiva planteada, las Secuencias Didácticas permiten el desarrollo de un trabajo intencionado, sistemático por parte de los docentes de lenguaje y de otras disciplinas. Este tipo de trabajo también puede llevar al maestro reflexionar en torno a su quehacer en el aula y tomar decisiones en función del nivel de construcción de saberes por parte de sus aprendices, es decir, poder convertirse en docentes reflexivos.

2.7 Prácticas pedagógicas reflexivas

La práctica pedagógica se relaciona con las actividades de planificación, desarrollo y valoración de situaciones de enseñanza orientadas al aprendizaje, con el fin de brindar escenarios propicios para la construcción de saberes por parte de los aprendices. Autores como Pérez, Camacho y Rodríguez (2013) coinciden en afirmar que la práctica pedagógica representa el resultado de un hacer reflexivo, que se razona y que produce conocimiento, gracias a la unión teoría-práctica. De otra parte, Zuluaga (1984) la propone como “Una noción metodológica de aquello que acontece en el salón de clase, de lo que hace cotidianamente el maestro, y como

noción discursiva; que está constituida por el triángulo institución (escuela), sujeto (el docente) y discurso (saber pedagógico)” (p. 35).

Una de las habilidades atribuibles al trabajo docente para la configuración de su práctica pedagógica la constituye el hecho de poder desarrollar pausas analíticas de su desempeño en las aulas y ser capaces de detenerse a reflexionar sistemáticamente sobre su quehacer en función de generar mejores propuestas de enseñanza para el aprendizaje de sus estudiantes, es decir, permitir consolidar la práctica docente como actividad profesional, mediante el desarrollo de acciones pertinentes, autónomas, producto de la reflexión y el análisis teórico y práctico.

Ahora bien, el concepto de prácticas reflexivas aparece con los trabajos de Schön (1987) y es profundizado por Perrenoud (2011), quienes vinculan la actividad docente a la necesidad de la actividad reflexiva en el campo educativo, planteando que un profesional de la educación debe ser capaz de saber cuál es su cometido, sin estar estrictamente constreñido por las reglas, las directivas, los modelos, los programas, los horarios o los procedimientos normalizados. Es decir, un docente debe constituirse en un profesional que sabe lo que tiene que hacer y cómo hacerlo de la mejor forma posible.

Refiriéndose de manera comparativa a la docencia con otras profesiones como los médicos, abogados, magistrados, peritos, científicos, arquitectos, ingenieros, directores ejecutivos, investigadores, periodistas de opinión, Schön (1987) establece que todo profesional debe construir y actualizar sus competencias para el desarrollo óptimo de su ejercicio, personal y colectivo, bajo su autonomía y responsabilidad, siempre basado en la reflexión continua de su quehacer.

Esta autonomía y responsabilidad no se pueden entender sin una gran capacidad para reflexionar en la acción y sobre la acción, procesos que figuran como las principales características que determinan las prácticas pedagógicas reflexivas.

La reflexión sobre la situación, referida a los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales y la evolución previsible del sistema de acción. Estas deben propiciar la reflexión durante la acción, preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que se puede hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. Mientras que la reflexión sobre la acción, implica tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, para explicarlo o hacer una crítica (Schön, 1987, p.22).

En síntesis una práctica reflexiva permite entonces poner en reserva cuestiones imposibles de tratar en el momento, pero que se quiere volver a analizar con más calma, anticipar y preparar para reflexionar más rápido en la acción. De esta manera desarrollar una postura reflexiva significa formar el habitus, fomentar la instauración de esquemas reflexivos, que en el ámbito educativo significaría que los docentes puedan implementar acciones reflexivas de manera continua, permanente, autónoma y enmarcadas en los objetivos fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje (Schön, 1987).

3. Marco Metodológico

El presente apartado describe las características metodológicas de la investigación relacionando el tipo y el diseño, las características de la población y la muestra, las hipótesis y variables de estudio, los instrumentos de recolección de información y finalmente la descripción general del procedimiento de trabajo.

3.1 Tipo de investigación

La investigación se caracteriza por su naturaleza cuantitativa, que de acuerdo a Imbernón (2012), se basa en la manipulación deliberada de las variables mediante la provocación del fenómeno por parte del investigador con la finalidad de observarlo y medirlo, de tal manera que

se inscribe en un modelo causal, el presente estudio se enmarca en este modelo porque busca identificar la incidencia de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción textual de crónicas de estudiantes de grado 2° de EBP de las IE San Juan Bautista y Luis Antonio Robles del distrito turístico de Riohacha

De manera complementaria se desarrolla un análisis cualitativo, sustentado en el estudio reflexivo de la práctica pedagógica de los docentes participantes, durante la implementación de la secuencia didáctica.

3.2 Diseño de investigación

El diseño de la investigación es cuasi-experimental, intragrupo, tipo Pre-test-Pos-test. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) este tipo de diseños permiten la manipulación deliberada de al menos una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes. En este tipo de diseño los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos están formados antes del experimento: son grupos intactos. El diseño es intragrupo ya que se aplican dos pruebas, la primera o Pre-test que pretende determinar el estado inicial en la producción textual de los estudiantes; y la segunda o Pos-test, luego de la intervención didáctica, para valorar las transformaciones en la producción de crónicas de los estudiantes. Los resultados de cada grupo en ambas pruebas son contrastados con el fin de determinar la relación causal entre la variable independiente (Secuencia Didáctica) y la dependiente (producción de textos narrativos tipo crónica).

3.3 Población

La población la constituyen todos los estudiantes del grado 2° de las instituciones educativas oficiales del área rural del Distrito Turístico de Riohacha.

3.3.1 Muestra

La muestra seleccionada la constituyen 33 estudiantes del grado 2° de ambas instituciones educativas (15 de la IE Luis Antonio Robles y 18 de la IE San Juan Bautista).

Entre las principales características de los estudiantes de la muestra se encuentran que su promedio de edad oscila entre los 6 y 8 años, mayoritariamente habitantes de zonas rurales de estratos 1 y 2, con desempeño académico insuficiente, mínimo y satisfactorio en el área de lenguaje de acuerdo con el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) de cada institución. A continuación se caracteriza dicha muestra.

Tabla 1.
Características de la muestra de la investigación

Institución	Número de estudiantes	Género	Rango de edades
Luis Antonio Robles	15	5 Masculinos 10 Femeninos	6-8 años
San Juan Bautista	18	10 Masculinos 8 Femeninos	

Con el fin de formalizar el proyecto investigativo ante la comunidad educativa, se realizó el diligenciamiento de un documento de consentimiento informado (Ver anexo 1) a través del cual los padres de familia autorizaron la participación de los estudiantes en el estudio.

A continuación se presentan los criterios que se tuvieron en cuenta para seleccionar la muestra del estudio:

-Estudiantes matriculados para el año lectivo 2017 en el grado 2° en las instituciones Luis Antonio Robles y San Juan Bautista.

- Estudiantes que asistieron mínimo al 80% de la implementación de las sesiones de la secuencia didáctica.
- Estudiantes cuyos padres o acudientes aceptaron la participación de sus hijos en el proyecto de investigación mediante el consentimiento informado.
- Estudiantes que participaron en las actividades de aplicación de las pruebas Pre-Test y Pos-Test.

3.4 Hipótesis de investigación

En la presente investigación se tienen dos tipos de hipótesis, una hipótesis de trabajo y una hipótesis nula, las cuales se plantean a continuación.

3.4.1 Hipótesis de trabajo

La implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, mejora significativamente la producción de textos narrativos tipo crónicas, de los estudiantes del grado segundo de la Básica Primaria, de las instituciones educativas oficiales San Juan Bautista y Luis Antonio Robles del distrito turístico de Riohacha.

3.4.2 Hipótesis nula

La implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, no mejora la producción de textos narrativos tipo crónicas, de los estudiantes del grado segundo de la Básica Primaria, de las instituciones educativas oficiales San Juan Bautista y Luis Antonio Robles del distrito turístico de Riohacha.

A continuación se presentan las variables que se derivan de la hipótesis.

3.5 Variables de estudio

De la hipótesis se desprenden dos variables, una Variable Independiente: Secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, y una Variable Dependiente: producción de textos narrativos, tipo crónica. A continuación se presenta la operacionalización de ambas variables.

3.5.1 Variable independiente: Secuencia didáctica de enfoque comunicativo

En el presente estudio se retoma el concepto de Secuencia Didáctica de Camps et al. (2003) quienes la definen como un ciclo de enseñanza y aprendizaje, orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos.

Además se retoman y adaptan las fases propuestas por estos mismos autores, esto es: 1) preparación, 2) producción y 3) evaluación; tal como se presenta en la tabla 2.

Tabla 2.

Operacionalización de la variable independiente: Secuencia didáctica de enfoque comunicativo

Dimensiones	Indicadores
<p>Preparación. Fase en la que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que pretenden adquirir y desarrollar, formulados como criterios que guiarán la producción; es también la fase de la primera elaboración de los conocimientos para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, entre otros.</p>	<p>Contrato Didáctico. Formulación del proyecto y negociación del contrato didáctico entre el docente y los estudiantes mediante la presentación de la secuencia didáctica (S.D.) y el reconocimiento de los saberes e intereses de los estudiantes en relación con las crónicas.</p> <p>Ambientación. Establecimiento de un contexto generador de escritura de crónicas, mediante la disposición artística del aula de clases con fotografías del entorno cultural y social de los</p>

estudiantes (lugares más comunes y personas del pueblo: la plaza principal, la iglesia, la playa, el río, la calle principal, la entrada al cementerio, el parque principal, el colegio, entre otros).

Exploración de textos expertos. Lectura de diversas tipologías textuales con el fin de promover la identificación y diferenciación de estos, en función de las características generales de la crónica como tipología de interés.

Conocimientos previos. Saberes que constituyen la competencia enciclopédica de los estudiantes, los cuales son explicitados a partir de interrogantes planteados por la docente y los estudiantes en torno a las actividades de la S.D.

Definición de criterios de realización y de evaluación. Establecimiento de acuerdos y de elementos a tener en cuenta para la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación de las producciones textuales, a fin de promover la autorregulación de los aprendizajes.

Producción. Fase en la que los alumnos escriben el texto. La producción de textos narrativos, tipo crónicas- de manera individual y colectiva.

Lectura y análisis de textos narrativos. Desarrollo de actividades de lecturas de textos mediante diferentes modalidades y/o formatos (radial, visual y textual) con el fin

de identificar las principales características de la crónica relacionadas con las dimensiones de estudio (situación de comunicación, superestructura y lingüística textual).

Planeación, escritura, revisión, reescritura y publicación de los textos narrativos – crónicas- a partir de textos y escritores expertos. Desarrollo de un conjunto de actividades secuenciales, basadas en la escritura como proceso, orientadas a la producción textual de crónicas por parte de los estudiantes y bajo la orientación del docente.

Evaluación. Fase de valoración y establecimiento del nivel de cumplimiento de los objetivos planteados para la secuencia; la cual debe basarse en la consecución de los objetivos planteados, tanto de producción de las crónicas como de los aprendizajes de los aprendices en términos de sus capacidades escriturales y la capacidad de regular su aprendizaje. La evaluación debe ser realizada de manera continua durante todo el proceso de implementación, desde el inicio hasta el final. Esta fase abarca los criterios que habrán guiado la producción, debe ser por lo tanto una

Cognitiva y metacognitiva. Actividades de valoración colectiva en función del cumplimiento de los objetivos de la S.D.: nivel de desarrollo de las capacidades escriturales de textos narrativos tipo crónica, de las habilidades procedimentales y actitudinales promovidas, expectativas, intereses y propósitos de los estudiantes.

evaluación formativa.

3.5.2 Variable dependiente: Producción de textos narrativos tipo crónica

En el presente estudio se retoma el concepto de Producción de textos narrativos de Jolibert y Sraïki (2009), quienes la definen como un proceso de resolución de problemas y construcción de sentido de un texto para hacerlo comprender a un destinatario, en el que el escritor debe tener en cuenta diferentes niveles: contexto general, la superestructura y los campos semánticos, entre otros.

De otra parte para el texto narrativo tipo crónica se retoma el concepto de Ortiz (2010), quien lo define como una narración basada en un hecho real, en la que el autor presenta una interpretación subjetiva de dicho hecho.

En este sentido el proceso de producción textual de una crónica consiste en narrar una historia de manera detallada, escrita por un testigo ocular o por un contemporáneo que ha registrado todos los pormenores observados, adoptando una posición al respecto.

En la tabla 3 se presenta la operacionalización de la Variable Dependiente.

Tabla 3.

Operacionalización de la variable dependiente: Producción de textos narrativos tipo crónica

Consigna		
Escribe un hecho que te hayan contado y di que te pareció. Esto escrito será leído por otros niños de segundo.		
Dimensiones	Indicadores	Índices
Situación de Comunicación.	Propósito. Da cuenta del para qué se escribe el texto.	(3) En el texto el autor narra un hecho real y toma posición frente a este.
Contexto situacional o contexto cercano del	El propósito de la	(2) En el texto al autor narra un hecho real pero no toma posición frente a este.

texto que concierne	crónica es narrar	
más específicamente a	hechos que hayan	
los siguientes	ocurrido (conocidos o	(1) En el texto el autor narra un hecho ficticio y
parámetros de: ¿Quien	vividos por el autor) y	no toma posición frente a este.
escribe?, ¿Para quién	tomar posición frente	
escribe?, ¿con que	a estos (Ortiz, 2010).	
propósito escribe?	Tema. Constituye el	(3) En el texto se aborda como eje central un
(Jolibert y Sraïki,	objeto del texto, es	suceso que el cronista vivió o del cual se
2009).	decir su contenido.	enteró.

El tema de la crónica (2) En el texto se evidencia algunos sucesos es un hecho real que reales mezclados con temas ficcionales. puede ser rastreado en (1) En el texto aparecen solo hechos el espacio. (Ortiz, ficcionales. 2010).

Enunciador. Se (3) En el texto se presenta el nombre del autor refiere a quien ha y la posición subjetiva frente al hecho que escrito la historia y narra.

toma posición al (2) En el texto se presenta el nombre del autor respecto. pero no la posición subjetiva frente al hecho.

El autor de la crónica

(cronista) es quien (1) En el texto no se presenta el nombre del escribe la historia y autor, ni su posición subjetiva del hecho que toma posición frente a narra. esta.

Destinatario. Es a (3) En el texto se utilizan expresiones y léxico quien va dirigido el adecuados y pertinentes al destinatario.

texto. (2) En el texto se utilizan expresiones y léxico

Lector de la crónica a adecuados pero no pertinentes al destinatario.

	partir del cual se debe orientar el lenguaje y las diversas expresiones en la narración. (Ortiz, 2010).	(1) En el texto no se utilizan expresiones y expresiones en la léxico adecuados y pertinentes al destinatario.
Superestructura.	Título. Palabra o frase que hace alusión de manera breve y llamativa a los hechos narrados. Posee un carácter introductorio al texto.	(3) En el texto aparece un título que da cuenta de la idea central del texto.
Estructura textual o conjunto de estructuras semánticas globales que le confieren a cada tipo de texto su carácter diferenciador (Jolibert y Sraïki, 2009).	(2) En el texto aparece un título que no da cuenta de la idea central del texto.	
		(1) En el texto no hay un título.
	Presentación. Conjunto de circunstancias donde se presentan los personajes o los hechos desde la perspectiva del cronista y cuyo propósito es generar interés en el lector.	(3) En el texto se presenta un apartado que introduce los personajes o los hechos de forma coherente.
La superestructura de un texto narrativo, tipo crónica se caracteriza por organizar la información contando con elementos esenciales como el título, el contexto, la progresión cronológica y el cierre (Ortiz, 2010; Valencia, 2014; y		(2) En el texto se presenta un apartado que introduce los personajes o los hechos pero no de forma coherente.
	Responde a las preguntas: cómo, cuándo, donde, sucedió cada una de las situaciones que el cronista quiere	(1) En el texto no se hace una presentación ni de los personajes ni de los hechos.

Salcedo, 2012).	presentar.	
	Desarrollo	(3) En el texto se presentan diversos apartados
	Cronológico. Cuerpo	que dan cuenta de la progresión cronológica de
	del texto que permite los diferentes momentos que conforman la	
	identificar el historia.	
	desarrollo cronológico	(2) En el texto se presentan diversos apartados
	de los hechos, los que no conservan una progresión cronológica	
	cuales a su vez, de los diferentes momentos que conforman la	
	posibilitan la historia.	
	reconstrucción de	(1) En el texto no se presentan apartados que
	mundos y universos	den cuenta de la progresión cronológica de los
	culturales y sociales.	diferentes momentos que conforman la historia.
		(3) En el texto se evidencia un apartado que
		marca el cierre coherente de la historia.
	Cierre. Estado final	(2) En el texto se evidencia un apartado que
	coherente con el resto	marca el cierre de la historia pero este no es
	de la historia.	coherente con la lógica de esta.
		(1) En el texto no se evidencia un apartado que
		marca el cierre de la historia.
Lingüística Textual.		(3) En el texto se usan de manera adecuada
Describe los	Modalizaciones.	variedad de adjetivos o adverbios que
componentes de	Opción de	evidencian la subjetividad del cronista.
avance y	enunciación que	(2) En el texto se usan de manera inadecuada
progresividad de un	permite la expresión	adjetivos o adverbios que evidencian la
texto. Permite	de la subjetividad a	subjetividad del cronista
relacionar las	través de adjetivos o	(1) En el texto no se usan adjetivos o adverbios
estructuras del	adverbios.	que evidencian la subjetividad del cronista

lenguaje con las	Progresión temática.	(3) El texto conserva el mismo eje temático
estructuras de un texto	Mecanismo por el que	durante todo su desarrollo.
(su superestructura)	se dosifica y organiza	
(Jolibert, 2002).	el desarrollo de la	(2) El texto presenta dificultades para conservar
	información en un	el mismo eje temático.
	texto para mantener el	
	sentido y la	
	significación desde el	
	principio hasta el	
	final, gracias al léxico	(1) En el texto no se conserva el eje temático.
	y al uso de conectores	
	(causa efecto y	
	cronológicos).	
Anáforas	y	(3) En el texto se evidencia el uso adecuado de
sustitutos.		diversidad de anáforas y/o sustitutos para hacer
Pronombres o grupos		referencias contextuales dentro del texto.
nominales	que	(2) En el texto se usan de manera inadecuada
reemplazan personas y		anáforas y/o sustitutos
objetos mencionados a		(1) En el texto no se evidencia el uso de
lo largo del texto.		anáforas y/o sustitutos.
Puntuación.	Uso	(3) En el texto se usan con función lógica los
adecuado y de manera		signos de puntuación.
variada de los signos		(2) En el texto se usan sin función lógica los
de puntuación que den		signos de puntuación.
sentido al texto.		(1) En el texto no se usan signos de
		puntuación.

3.5.3 Prácticas de enseñanza

Para el análisis cualitativo se presentan la unidad de análisis, la unidad de trabajo y las categorías de análisis para el diario de campo.

Unidad de análisis

Prácticas pedagógicas, entendidas como todas aquellas actuaciones del maestro dirigidas a la enseñanza del lenguaje.

Unidad de trabajo

La unidad de trabajo la constituyen los dos docentes participantes en la investigación:

Docente 1: Francisco Javier Blanchar Añez, Ingeniero del Medio Ambiente, con cinco años de experiencia como docente del área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental en los niveles educativos de educación básica secundaria y media, y tres años como docente tutor del programa Todos a Aprender, en las áreas de lenguaje y matemáticas, en los niveles educativos de preescolar y básica primaria.

Docente 2: Piedad Julieta Sierra Marriaga, Psicóloga, con 13 años de experiencia como docente de educación básica primaria.

Categorías del análisis para el diario de campo

Para efectos de evaluar estos procesos se elaboraron de manera conjunta (grupo de estudiantes de la II cohorte de la maestría del Departamento de La Guajira y el docente del seminario de investigación) una serie de categorías y sus respectivas definiciones, partiendo de los referentes teóricos propuestos por Perrenoud (2011) y Schön (1987), acerca de las prácticas reflexivas. Las categorías establecidas colectivamente se muestran en la tabla 4.

Tabla 4.

Categorías de análisis para el diario de campo

Categorías	Definición
Descripción	Narrar los eventos ocurridos en el aula durante el desarrollo de la clase.
Adaptación	Identificar las situaciones que se presenten en el aula para hacer ajustes que considere pertinente.
Autocuestionamientos	Todos aquellos interrogantes que se hace el maestro frente a su propia actuación.
Autoevaluación	Reconocer los aciertos y errores de mi propia actuación.
Autorregulación	Tomar decisiones y ejecutarlas como consecuencia del proceso de autoevaluación.
Rupturas	Ensayar nuevas actividades con el propósito de lograr la construcción de saberes.
Continuidades	Actividades o rutinas que prevalecen en la actuación del maestro aunque no contribuyan a la construcción de saberes.
Autopercepción	Describir los sentimientos o ideas sobre lo que hace el maestro: miedos, alegrías, temores, satisfacciones, entre otras.
Percepción de los Estudiantes	Las impresiones que el maestro tiene sobre los estudiantes o el grupo.

3.6 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

La investigación utilizó dos tipos de instrumentos para la recolección de la información: cuantitativamente se utilizó una rejilla de evaluación de la producción textual de los estudiantes y paralelamente durante el desarrollo de la secuencia didáctica se diligenció un diario de campo para describir, analizar y reflexionar en torno a las prácticas de enseñanza docente (instrumento de carácter cualitativo).

La rejilla tiene en cuenta las dimensiones de la variable dependiente: Situación de Comunicación, Superestructura y Lingüística Textual, que se componen de indicadores, a los cuales se les otorga una valoración posible de 1, 2 o 3 puntos, por lo que la valoración mínima es de 12 y la máxima es de 36. A partir de estas valoraciones se establecen 3 posibles niveles de desempeño: bajo (valoración entre 12 y 20), medio (valoración entre 21 y 28) y alto (valoración entre 29 y 36).

La rejilla de evaluación es validada mediante juicio de expertos, esto es, dos docentes de la línea de investigación en didáctica del lenguaje de la Universidad Tecnológica de Pereira: Luz Stella Henao y Yenny Quintero. Adicionalmente, se realiza una prueba piloto con niños de características similares a los de la muestra, a partir de los resultados obtenidos se efectuaron los ajustes pertinentes al instrumento (Ver Anexo 2).

El instrumento previamente validado y ajustado se aplicó a las producciones escritas de los estudiantes, obtenidas mediante una prueba escrita a partir de la siguiente consigna: *“Escribe un hecho que te hayan contado y di que te pareció. Este escrito será leído por otros niños de segundo”*. Estas producciones se valoraron cuantitativamente antes y después de la implementación de la variable independiente (Secuencia Didáctica de Enfoque Comunicativo)

con la finalidad de establecer su incidencia sobre la variable dependiente (producción textual de textos narrativos tipo crónica).

Para el análisis cualitativo de la práctica docente se tuvo como insumo principal el diario de campo, en el cual los docentes investigadores registraron sus impresiones, observaciones y reflexiones durante el desarrollo de cada una de las sesiones de la S.D. (Ver Anexo 3).

La implementación del proyecto de producción textual (secuencia didáctica) se desarrolló durante 19 sesiones de trabajo; de manera explícita en la tabla 5 se muestra la cantidad de sesiones con sus respectivas clases desarrolladas para cada una de las fases de la S.D. (Ver Anexo 4) en cada grupo de trabajo.

Tabla 5.
Fases de la S.D.

Fases	Sesiones	Clases	
		Grupo 1	Grupo 2
Preparación	1	1	2
Desarrollo	13	30	32
Evaluación	5	5	6
Total	19 Sesiones	36 Clases	40 Clases

3.7 Procedimiento

El procedimiento de investigación comprendió seis fases establecidas con el propósito común de dar respuesta a los objetivos del trabajo de investigación. En la tabla 6 se discriminan las diferentes fases, su descripción y los instrumentos utilizados durante cada una de ellas.

Tabla 6.
Fases del procedimiento de investigación

Fases	Descripción	Instrumento
Preparación del proyecto	Elaboración de los instrumentos: Pre-Test, Pos-Test, rejilla de evaluación. Validación del instrumento: Juicio de expertos.	
Diagnóstico	Evaluación de la producción de textos narrativos tipo crónica, previa a la intervención (Pre-Test)	Rejilla de evaluación Pre-Test
Intervención	Intervención con la S.D. y Registro de las prácticas de enseñanza del lenguaje de los docentes durante la implementación.	Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo. Diario de campo.
Evaluación y contraste	Evaluación de la producción de textos narrativos tipo crónica luego de ser aplicada la S.D (Pos-Test) y contraste con los resultados iniciales (Pre-Test) Prueba <i>t-Student</i>	Prueba escrita a partir de la consigna y Rejilla de evaluación.
Reflexión	Categorización de las prácticas a partir de los registros del diario de campo y análisis de las transformaciones evidenciadas en la práctica de enseñanza del lenguaje de los docentes.	Diario de campo
Explicación y comprensión	Formulación de los resultados, conclusiones y recomendaciones de la investigación en torno a las fases anteriormente desarrolladas.	

A continuación se presenta el análisis de los resultados de la investigación.

4. Análisis de la información

Este capítulo presenta el análisis e interpretación de los resultados la investigación a través de dos tipos análisis: uno cuantitativo de las variables de estudio, en función de determinar la incidencia de una secuencia didáctica (S.D.), de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos tipo crónicas, en estudiantes de 2° de EBP de las instituciones educativas Luis Antonio Robles y San Juan Bautista, del Distrito Turístico de Riohacha (los cuales se denominarán grupo 1 y grupo 2 respectivamente); y un análisis cualitativo, sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje , durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

Estos análisis se presentan en dos apartados: el primero, presenta el análisis cuantitativo de los aprendizajes de los estudiantes, a través de la estadística inferencial, en la que se utiliza la prueba *t-Student*, para aceptar o rechazar la hipótesis de trabajo establecida.

Un segundo apartado, presenta el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza de los docentes, a partir del diario de campo de los docentes participantes, las cuales fueron desarrolladas durante la implementación de la S.D., en sus tres momentos: preparación, desarrollo y cierre.

4.1 Análisis cuantitativo de la producción textual de crónicas

Para el análisis cuantitativo del proceso de producción textual se utiliza la estadística inferencial y se contrasta el desempeño de los estudiantes en las tres dimensiones que conforman la variable dependiente: la Situación de Comunicación, la Superestructura y la Lingüística Textual, en dos momentos, Pre-Test y Pos-Test. En este marco, se presentan los resultados arrojados del estadístico *t-Student* y posteriormente el análisis general de las dimensiones, dentro de las cuales está el análisis específico los indicadores que las conforman.

4.1.1 Prueba de hipótesis

En las tablas 7 y 8 se presentan los resultados obtenidos a partir del uso de estadística inferencial, mediante el uso de la prueba *t-Student* con un índice de significancia del 0,05% para muestras emparejadas, aplicada a ambos grupos de estudio, con el fin de aceptar o rechazar la hipótesis.

Tabla 7.
Resultados de la prueba t-Student del Grupo 1

	Total Pre-Test	Total Pos-Test
Media	16,53333333	24,2
Varianza	5,40952381	14,02857143
Observaciones	15	15
Coefficiente de correlación de Pearson	0,724833049	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	14	
Estadístico t	-11,37873123	
P(T<=t) una cola	9,22467E-09	
Valor crítico de t (una cola)	1,761310136	
P(T<=t) dos colas	1,84493E-08	
Valor crítico de t (dos colas)	2,144786688	

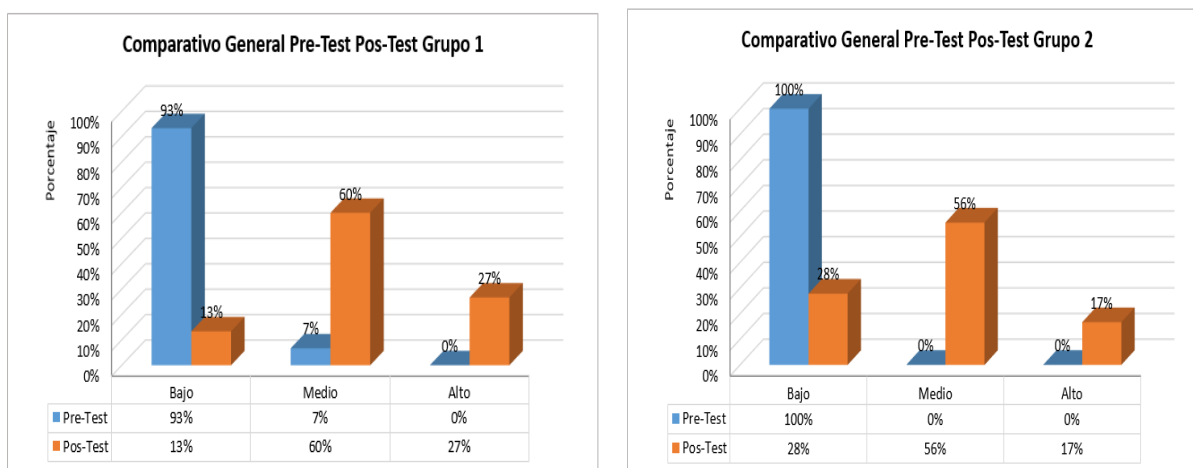
Tabla 8.
Resultados de la prueba t-Student del Grupo 2

	Total Pre-Test	Total Pos-Test
Media	12,44444444	23,66666667
Varianza	0,496732026	29,76470588
Observaciones	18	18
Coefficiente de correlación de Pearson	0,239671174	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	17	
Estadístico t	-8,931328527	
P(T<=t) una cola	3,94976E-08	
Valor crítico de t (una cola)	1,739606726	
P(T<=t) dos colas	7,89951E-08	
Valor crítico de t (dos colas)	2,109815578	

De acuerdo con los resultados presentados en las tablas anteriores, específicamente el relacionado con el valor del indicador P ($T \leq t$) para dos colas, obtenido en cada uno de los grupos (0,0000000184 para el grupo 1 y de 0,0000000789 para el grupo 2), se evidencia que ambos se encuentran ubicados dentro del rango de aceptación, al ser menores que el índice de significancia establecido (0,05). A partir de estos resultados, se puede afirmar que se generaron cambios significativos en la producción de textos narrativos. Teniendo en cuenta esta conclusión se rechaza la hipótesis nula H_0 y se acepta la hipótesis de trabajo H_1 , con lo cual se puede afirmar, con un nivel de confianza del 95%, que la secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejoró significativamente la producción de textos narrativos, tipo crónica, en los estudiantes de segundo grado de educación básica primaria, de las instituciones educativas San Juan Bautista y Luis Antonio Robles del Distrito Turístico de Riohacha, en el Departamento de La Guajira.

A continuación, en las gráficas 1 y 2, se presenta un comparativo general de los resultados del Pre-Test y el Pos-Test que dan cuenta de la movilidad de los estudiantes de ambos grupos por los niveles de desempeño previamente establecidos: bajo, medio y alto.

Gráfica 1. Comparación Pre-Test vs. Pos-Test Grupo 1 *Gráfica 2. Comparación Pre-Test vs. Pos-Test Grupo 2*



De acuerdo con la información de las gráficas 1 y 2, se evidencia que en ambos grupos los estudiantes se movilizaron del nivel bajo, en el cual se encontraba la mayoría inicialmente (93% en el caso del grupo 1 y la totalidad del grupo 2), hasta los niveles medio y alto (60% y 25%, en el grupo 1 y 56% y 17% en el grupo 2, respectivamente); lo cual confirma los avances de los estudiantes en la producción de crónicas.

Estos datos indican las dificultades iniciales que los estudiantes tenían frente a la escritura de un texto narrativo, pues las producciones realizadas, en muchos casos eran oraciones sobre acciones realizadas, que no tenían estructura de narración; en otros casos los niños narraban hechos ficticios mezclados con hechos reales, más cercanos a los cuentos fantásticos que a las crónicas, con los que seguramente tienen mayor contacto a nivel escolar. Situación que podría explicarse por el énfasis que se hace en los primeros años en la enseñanza del código, con escritura de sílabas, palabras u oraciones, con o sin sentido, ya sea a través de métodos globales o sintéticos, y no con la lectura y escritura de textos de completos (Braslavsky, 2005).

Esta situación se transformó considerablemente después de la implementación de la S.D, pues los estudiantes en el Pos-Test escribieron un texto narrativo estructurado, con mayor o menor complejidad, dependiendo de sus comprensiones e intereses.

Específicamente los estudiantes del grupo 1 registraron avances levemente superiores al grupo 2, posiblemente porque este grupo no solo presentó un mejor desempeño inicial, pues se podía identificar en varios de los escritos, una estructura narrativa, sino también porque tenían un mayor nivel de motivación frente al proyecto.

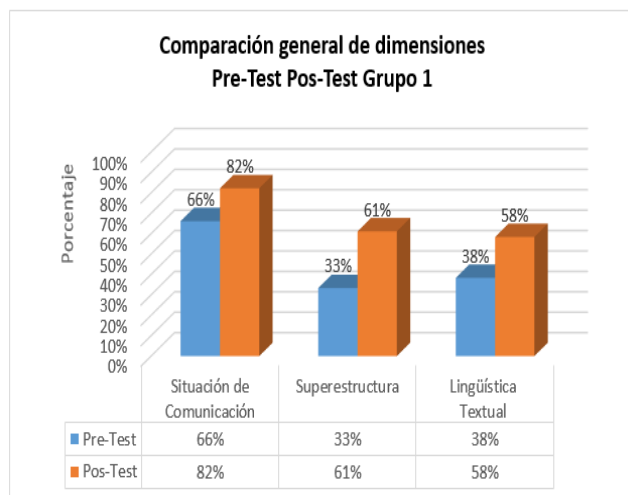
Con base en estos resultados se puede afirmar que el diseño e implementación de una S.D. de enfoque comunicativo, entorno a objetivos de producción textual previamente definidos, constituye una apuesta didáctica relevante y potente que genera transformaciones positivas en los aprendizajes de los estudiantes, siempre y cuando parta del contexto, los intereses y conocimientos de los aprendices. En este caso, se partió de su propia cotidianidad, sucesos que les hubiesen ocurrido o que hubiesen ocurrido en su entorno, se pensó en destinatarios reales dentro del contexto (sus propios compañeros), se compartieron los propósitos, rutas y desafíos (construcción compartida), para no solo realizar una escritura con sentido, sino también romper el paradigma de la alfabetización como fin último de la escritura en los primeros grados escolares.

En el siguiente apartado se muestran los cambios generales presentadas en cada dimensión de la V.D., la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual.

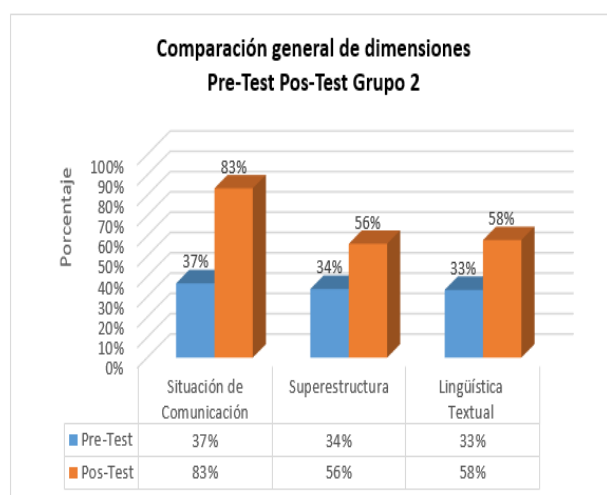
4.1.2 Análisis de dimensiones

El comparativo general de los desempeños de los estudiantes en las dimensiones, durante las pruebas se presenta en las gráficas 3 y 4.

Gráfica 3. Comparación General de Dimensiones Pre-Test Pos-Test Grupo 1



Gráfica 4. Comparación General de Dimensiones Pre-Test Pos-Test Grupo 2



De acuerdo a la información de las gráficas 3 y 4, se evidencian las transformaciones positivas en los desempeños de los estudiantes de los dos grupos en todas las dimensiones del estudio. En el caso del grupo 1, la Superestructura fue la dimensión con mayor nivel de transformación, con 28 puntos porcentuales de aumento en el Pos-Test en relación al Pre-Test, y la Situación de Comunicación, con un avance de 16 puntos porcentuales, posiblemente porque a su vez era la que tenía los mejores desempeños en el Pre-Test, y porque es un asunto en el cual la escuela hace énfasis cuando se lee textos narrativos, con preguntas sobre el autor, o por su fácil identificación, en actividades como la transcripción literal de la información explícita del texto, por ejemplo: autor y título. Sin embargo, se sigue dejando de lado el propósito, el tema y los posibles destinatarios, seguramente porque requiere de mayores inferencias, lo cual, desde la perspectiva de algunos maestros, no se puede realizar sin la adquisición del código.

Ahora bien, después de desarrollar la secuencia didáctica los estudiantes pudieron comprender de mejor manera que el texto no solo tiene un autor, sino también un propósito, el

cual, en el caso de las crónicas es el de narrar un hecho real y contarlo desde su perspectiva, para lo cual se debe pensar en un lenguaje comprensible para un potencial destinatario.

En el caso del grupo 2, la dimensión con mayores transformaciones fue la Situación de Comunicación, con un avance de 46 puntos porcentuales, mientras las menores transformaciones estuvieron en la Superestructura, con 22 puntos porcentuales de avance. Los desempeños iniciales de los estudiantes del grupo 2 evidenciaban, antes de la implementación de la S.D. sus dificultades en posicionarse como autores, y no por poner un nombre en el texto, si no por sentir que ellos podían contar una historia con sentido para otros, pues al igual que los maestros, creían que si no habían adquirido el código alfabético “no sabían escribir”, no podrían escribir historias.

En relación a la Superestructura, en el Pre-Test se evidenciaron diversas dificultades, por ejemplo en la construcción de apartados diferenciados que dieran cuenta de silueta del texto, tales como el título, la presentación, el desarrollo cronológico y el cierre, pues había en muchos casos, estructuras oracionales sobre experiencias, pero que no constituían un texto narrativo. Esta situación se explica, posiblemente, porque el énfasis en los primeros grados no está tradicionalmente en la escritura de textos completos, sino en la adquisición del código alfabético.

Las transformaciones positivas en el desempeño de los estudiantes en todas las dimensiones se podrían explicar por el desarrollo de las diversas actividades de la S.D., la cual partió de la convicción de que los niños son potenciales escritores, que están en la capacidad de escribir textos completos y con sentido, mucho más si se parte de su contexto social y cultural, con el fin de retomar sus intereses y vivencias para la escritura; de hecho en la consigna se especificaba de manera preliminar una situación de comunicación (narrar un hecho real, vivido o conocido por ellos a un destinatario real). De igual manera se leyeron y analizaron diversos tipos de crónicas

(escritas, orales y audiovisuales), para culminar en la planeación y realización de su propia crónica.

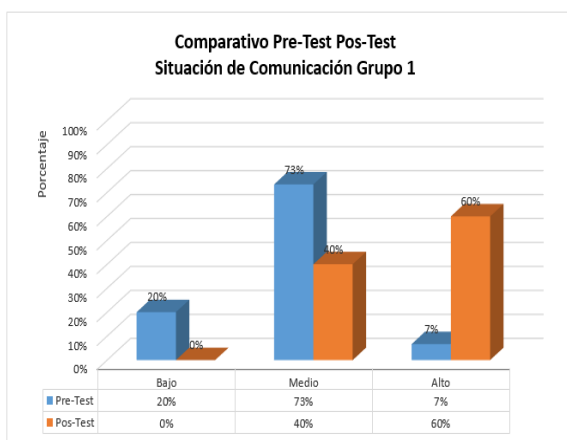
Estos resultados coinciden con lo manifestado por Quintero y Salazar (2016), quienes consideran que actividades de este tipo, basadas en el enfoque comunicativo, permiten el acercamiento y comprensión de los textos narrativos, facilitando que los estudiantes logren entender la complejidad de la escritura y estructuren un texto con sentido desde su función social, a partir de la planificación de sus propios textos. En este caso, se trató de preservar en la escuela el sentido de la lectura y la escritura como prácticas sociales que tienen sentido dentro y fuera del aula (Lerner, 2001).

A continuación se presenta el análisis de los resultados de la investigación discriminado por las dimensiones de estudio.

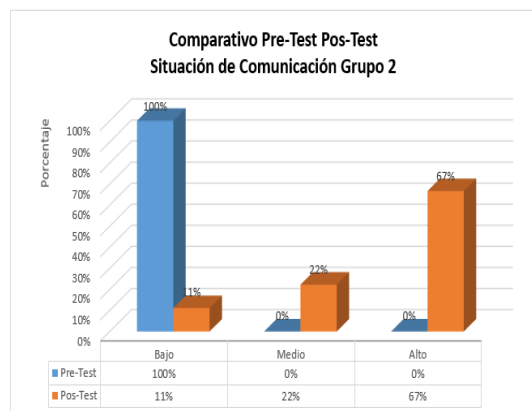
4.1.2.1 Situación de Comunicación

En las gráficas 5 y 6 se presentan los niveles de desempeños de la dimensión Situación de Comunicación en el Pre-Test y el Pos-Test.

Gráfica 5. Comparativo Situación de Comunicación Grupo 1



Gráfica 6. Comparativo Situación de Comunicación Grupo 2



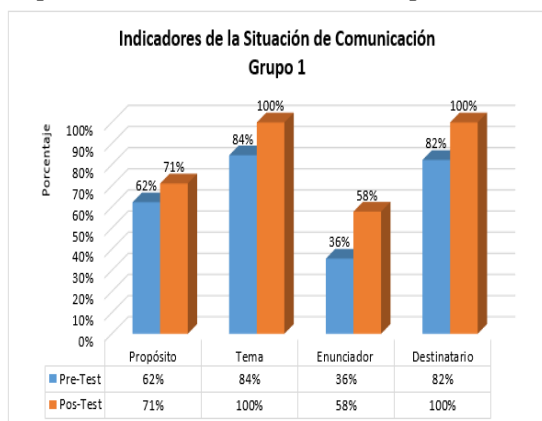
Las gráficas 5 y 6 muestran resultados disimiles para los dos grupos. Así, en el grupo 1, la mayoría de estudiantes se ubican en el Pre-Test en el nivel medio (73%) y algunos en el nivel bajo (20%), situación que se modifica en el Pos-Test, pues en su mayoría pasan a los niveles alto (60%) y medio (40%).

Ahora bien, en el grupo 2 durante el Pre-Test la totalidad de los estudiantes se ubican en el nivel bajo (100%), para moverse mayoritariamente en el Pos-Test, a los niveles medio (22%) y alto (67%).

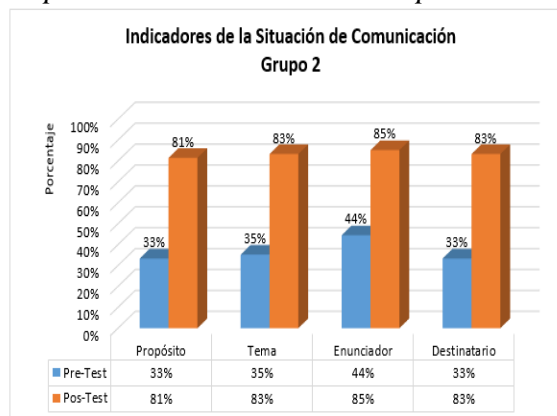
Si bien, como se dijo, los resultados son disimiles, es claro que en ambos grupos los estudiantes mejoraron sus niveles de desempeño en la dimensión Situación de Comunicación, lo cual da cuenta del fortalecimiento de la capacidad de los estudiantes para identificar y usar de manera funcional los elementos que conforman esta dimensión.

Ahora bien, la configuración de los diferentes componentes de la Situación de Comunicación de la producción textual representa un proceso complejo para quien escribe, aspecto en el que los estudiantes demostraron grandes avances, por ello a continuación, se presentan las transformaciones en los indicadores que conforman dicha dimensión (Destinatario, Enunciador, Contenido y Propósito).

Gráfica 7. Situación de Comunicación: comparación de indicadores Grupo 1



Gráfica 8. Situación de Comunicación: comparación de indicadores Grupo 2



Tal como se puede observar en las gráficas 7 y 8, los estudiantes de ambos grupos evidencian transformaciones positivas en cada uno de los indicadores de la Situación de Comunicación. Ahora bien, el grupo 1 registró mejores desempeños en el Pre-Test en la mayoría de indicadores en comparación con el grupo 2, a excepción del enunciador; aunque fue justamente este indicador el que registró el mayor nivel de avance con 22 puntos porcentuales de aumento en el Pos-Test con respecto al Pre-Test.

Cabe destacar la potencialidad inicial demostrada por los estudiantes de este grupo antes de la implementación de la S.D., en relación al indicador *Tema*, pues a partir de la consigna les fue fácil ubicarse en una situación de su entorno y escribir sobre algo que efectivamente conocían o les había sucedido. De hecho, en la mayoría de los textos el eje central fue un suceso que los estudiantes habían vivido o habían escuchado de sus familiares o vecinos, como por ejemplo: sobre un accidente, sobre momentos compartidos con su familia, anécdotas acerca de los padres, un paseo, entre otros.

Sin embargo, la mayoría de estudiantes del grupo 1 evidenció dificultades iniciales para reconocerse como autores de sus producciones y plasmar su posición frente a los hechos que narraron, pues situarse como autores implica reconocer que pueden escribir un texto con sentido para otras personas, pues si bien, los estudiantes firmaban su escrito y narraban el hecho, no había indicios de tomar posición frente al mismo con valoraciones al respecto. Al parecer solo se entendía la parte de la consigna “contar”, algo familiar en el contexto escolar y del entorno, pero no el aspecto “dí que te pareció”, por tanto no aparecían sentimientos o emociones o valoraciones frente al hecho mismo.

Estos resultados se explican posiblemente, porque en la escuela no se generan espacios para que los niños expresen sus pensamientos, sentimientos y emociones, lo cual hacen por fuera del aula, limitando al niño a contar lo que pasó tal como ocurrió, en una especie de evidencia de los hechos acontecidos, situación que se transpola con mayor fuerza a la escritura, en una secuencia que pude describirse como: aprender a escribir oraciones, para estar en capacidad de contar hechos tal como sucedieron, con ello, lo humano de estos hechos, las emociones y sentimientos se omiten o se presentan solo como moraleja o excusa de aprendizaje.

Para el caso del grupo 2, el indicador con mayores cambios fue el *Destinatario* (50 puntos porcentuales de aumento), mientras que el indicador con menor avance fue el *Enunciador* (41 puntos porcentuales de progreso).

Respecto al indicador con mayor transformación para este grupo, *el Destinatario*, durante el Pre-Test, los estudiantes, si bien en los escritos utilizan expresiones y léxico adecuados y pertinentes para los destinatarios que planteaba la consigna, parecían no hacerlo de manera intencionada pensando en otro, pues usaban un lenguaje más próximo a la oralidad, a la manera

cotidiana de contar cualquier suceso que les ocurre; en este sentido el centro no estaba en quién leerá el texto, sino en lo que se va a contar. Posiblemente, los estudiantes no piensan en un destinatario porque no están acostumbrados a escribirle a nadie, pues tradicionalmente en la escuela la escritura es concebida como un ejercicio o tarea que tiene como único destinatario al docente.

En cuanto al indicador con menores transformaciones, *el Enunciador*, el cual como se mencionó anteriormente, fue el que evidenció los mejores desempeños en el Pre-test, los estudiantes reconocían que los textos tienen un autor, alguien que los escribe, porque en el aula de manera habitual se llevan a cabo actividades que implican dar cuenta de los sujetos que escriben los textos, especialmente narrativos, a partir de consignas como: identifica quien escribió este cuento y de actividades como consultas de su biografía y otras obras producidas por este. Sin embargo, estos análisis no se transpolan a la escritura, pues no se desarrollan actividades que permitan a los niños para situarse como productores de sus propios textos, dirigidos a destinatarios reales, que efectivamente los leerán y en los cuales lograrán sus propósitos comunicativos.

Frente a los resultados del Pre-Test, se inició la S.D. generando la situación de comunicación, esto es, un contexto, en el cual los niños sintieran la necesidad y el deseo de escribir para contar algo que hubiese ocurrido en su contexto a otros niños. En este marco la tarea integradora fue “El contexto visto desde mis ojos: niños pequeños grandes historias, Publicación de un libro de crónicas”, así los niños serían autores de sus propias historias. Para lograr el propósito se elaboró con los estudiantes una ruta de aprendizaje, en la cual se analizaran crónicas (escritas, radiales y televisivas), se contarán crónicas (de manera oral), y luego se planearán y escribirán sus propias

crónicas (crónicas propias). Poniendo en juego las hipótesis de “Leer para escribir, Leer para hablar, hablar para escribir”, en una apuesta por hacer del aula un contexto comunicativo en el cual la oralidad, lectura, escritura y medios audiovisuales tienen un espacio para la expresión de ideas y sentimientos.

De manera concreta, para comprender la *Situación de comunicación*, se trajo al aula diversidad de crónicas, tales como “EL Tiburón de Taganga” de Ernesto Maccausland, “Los niños del Cable” de Pirry, “¿Qué me pica?” de Antonio Ravena. En ellas se analizaron los componentes de la situación de comunicación, esto es, en todos los textos hay un autor (enunciador), que escribe sobre algo (tema) a otra persona (destinatario) con una intención (propósito), con preguntas que transversalizaron dicho análisis como: ¿Quién escribió, grabó o produjo esta crónica?, ¿Qué temas trató cada crónica?, ¿Para qué creen ustedes que se hicieron estas crónicas?, ¿Cómo creen ustedes que recogió la información, desde su casa, fuera de ella?, ¿La historia narrada en la crónica se la contaron o la vivió el autor?, ¿Cómo podemos saberlo?, ¿Quién narra la historia: el papá la mamá, uno de los hijos u otro personaje de la historia? y ¿Para quién o quiénes creen que se produjo cada una de estas crónicas?

En este contexto se desarrollaron actividades como: búsqueda y consulta de las biografías de los autores de los textos expertos abordados en clase con apoyo de sus padres, y la proposición de hipótesis sobre la manera como creen que estos realizan el trabajo de escritura; además del planteamiento de interrogantes orientadores a fin de incentivar y mantener el interés de los estudiantes: ¿Qué hacen los autores para recolectar la información?, ¿Inventan ellos mismas las historias?, ¿Preguntan a otras personas?, ¿Viajan para contar bien sus historias?, ¿Cuántas veces creen que los cronistas escriben y revisan las crónicas para terminarlas y publicarlas? (Sesión 4,

Leer para escribir: Trabajando autónomamente con textos expertos”). Posteriormente se procedió a realizar la organización situaciones hipotéticas, como los dramas, al estilo de jugar a ser los protagonistas o cronistas, resaltar el papel del autor de la crónica, recordar a los cronistas de los textos expertos consultados en sesiones anteriores (Sesión 5 “La Situación de Comunicación”) y su importancia al poder contar con sus crónicas para nuestro proyecto.

Estas actividades no solo pusieron en juego la hipótesis de “leer para escribir”, es decir, estar en contacto con textos expertos que puedan ser imitados, en lo que se ha llamado modelización, sino también ir preparando el camino para la producción misma, pues la crónica requiere consulta y análisis de fuentes (recogida de la información) y contrastación de fuentes (análisis de las diversas versiones que hay del hecho) para tomar una posición desde la cual se contará el hecho.

De igual manera para la producción este fue uno de los ejes centrales, por ello en la planeación se tuvieron en cuenta aspectos como: sobre qué hecho real escribiremos la crónica, a quién irá dirigido el libro de crónicas, quienes serán los posibles lectores, con qué propósito les escribiremos, de manera que esta planeación se concretara en la escritura y posterior revisión (coevaluación entre estudiantes); de hecho las revisiones partieron de contrastar la planeación con los escritos: sesiones 15, 16 y 17.

Durante los procesos de escritura y reescritura se resaltaron los aspectos abordados en cada una de las sesiones, destacando continuamente, en primer lugar, la necesidad de pensar y planear desde qué rol y/o desde qué estatus escribirían (configurarse en un enunciador - estudiante de segundo grado de educación básica primaria, que tiene conocimientos sobre hechos ocurridos en su localidad, vividos por él o contados por otros); en segundo lugar, hacerse una imagen del

destinatario, que para el caso hace referencia a pares (estudiantes del mismo grado escolar de otra localidad, de tipo rural, similar a su propio contexto), que por ese mismo estatus exige un vocabulario sencillo y unas estrategias narrativas orientadas a generar interés y facilitar la comprensión de los hechos narrados, de forma que se involucrara en los acontecimientos esbozados.

En tercer lugar, y aunado a lo anterior debían concretar el qué y por qué de la escritura, situación que presentaba un gran desafío, pues requería el dominio no solo del tema sino de la estructuración de lo que se diría, cómo decirlo y cuándo, para hacer una composición convincente para los destinatarios. Todo ello exigió la planeación de la escritura y por ende la toma de consciencia de la misma, situación que permitió concebirla como un proceso orientado hacia un propósito real y claro, contar o describir de manera subjetiva el desencadenamiento de los sucesos ocurridos, en sus producciones.

Con estas actividades, se pusieron en juego los planteamientos de Jolibert (2002), en el sentido de trabajar la planeación textual de manera estratégica, es decir, con la selección de un destinatario y un propósito de comunicación.

Todos estos aspectos abordados en la S.D. permitieron concebir la escritura, más allá de una tarea, como un instrumento para comunicar, en este caso para escribir sobre las cosas que viven o ven cotidianamente, pero no de cualquier manera, sino desde su perspectiva, desde sus ojos. Además, saber de manera certera que habrían lectores interesados en conocer sus escritos y dentro de ellos sus opiniones y sentimientos, y en tal sentido, comprenderla como un proceso con fines sociales, tal como sostiene Ortiz (2010).

En la ilustración 1 se muestran evidencias del desarrollo de los talleres # 2 y #3, orientados al trabajo con la Situación de Comunicación.


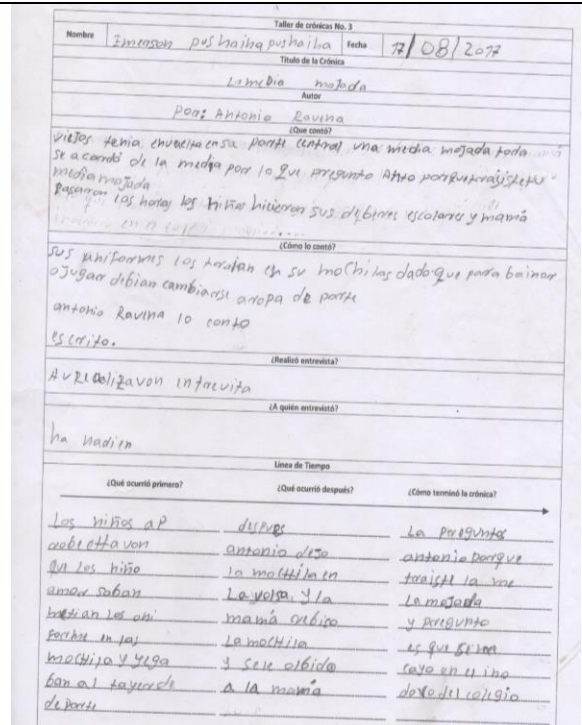
Taller #2	Taller #3																														
 <p>Taller de escritura #2</p> <p>Título: Los niños del cable</p> <p>Autor: Cronista</p> <p>¿Cómo lo contó? 5. A los niños</p> <p>¿Qué me dice? No</p> <p>El Homenaje de Taganga</p> <p>Escrito: Escrito</p>	 <p>Taller de escritura No. 3</p> <p>Nombre: Emrosan Puzhaila Puzhaila</p> <p>Fecha: 17/08/2017</p> <p>Título de la Crónica: La media mojada</p> <p>Autor: Puzhaila Ravina</p> <p>¿Cómo lo contó?</p> <p>Vieles tenía chuchita en su portafolio una media mojada toda... se acordó de la media por lo que preguntó a los portafolios... media mojada... Porque los niños les hicieron sus dibujos escolares y mamá... (Cómo lo contó?)</p> <p>Sus uniformes los tenían en su mochilas dado que para bañarse... jugar debían cambiarse ropa de portafolio... Antonio Ravina lo contó... Escrito.</p> <p>¿Realizó entrevista?</p> <p>Auribolizavon intalvita</p> <p>¿A quién entrevistó?</p> <p>ha madre</p> <p>Línea de Tiempo</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>¿Qué ocurrió primero?</th> <th>¿Qué ocurrió después?</th> <th>¿Cómo terminó la crónica?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Los niños a Puzhaila</td> <td>dibujó</td> <td>La pregunta</td> </tr> <tr> <td>cuando ella ven</td> <td>Antonio dijo</td> <td>Antonio porque</td> </tr> <tr> <td>que los niños</td> <td>la mochila en</td> <td>traigo la me</td> </tr> <tr> <td>amor sabían</td> <td>La media y la</td> <td>La media</td> </tr> <tr> <td>habían los niños</td> <td>mamá Ravina</td> <td>y preguntó</td> </tr> <tr> <td>porque en la</td> <td>La mochila</td> <td>es que se iba</td> </tr> <tr> <td>mochila y se iba</td> <td>¿Se le olvidó</td> <td>se va en el bus</td> </tr> <tr> <td>con el payaso</td> <td>A la mamá</td> <td>de la del colegio</td> </tr> <tr> <td>de Puzhaila</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	¿Qué ocurrió primero?	¿Qué ocurrió después?	¿Cómo terminó la crónica?	Los niños a Puzhaila	dibujó	La pregunta	cuando ella ven	Antonio dijo	Antonio porque	que los niños	la mochila en	traigo la me	amor sabían	La media y la	La media	habían los niños	mamá Ravina	y preguntó	porque en la	La mochila	es que se iba	mochila y se iba	¿Se le olvidó	se va en el bus	con el payaso	A la mamá	de la del colegio	de Puzhaila		
¿Qué ocurrió primero?	¿Qué ocurrió después?	¿Cómo terminó la crónica?																													
Los niños a Puzhaila	dibujó	La pregunta																													
cuando ella ven	Antonio dijo	Antonio porque																													
que los niños	la mochila en	traigo la me																													
amor sabían	La media y la	La media																													
habían los niños	mamá Ravina	y preguntó																													
porque en la	La mochila	es que se iba																													
mochila y se iba	¿Se le olvidó	se va en el bus																													
con el payaso	A la mamá	de la del colegio																													
de Puzhaila																															

Ilustración 1. Evidencias del trabajo de los estudiantes en los talleres # 2 y #3

En las ilustraciones 2 y 3 se pueden observar las producciones del mismo estudiante del grupo 1 durante el Pre-Test y el Pos-Test, mientras que en la No. 2 se muestra la comparación de las producciones de un estudiante del grupo 2.

Pre-Test	Pos-Test
----------	----------

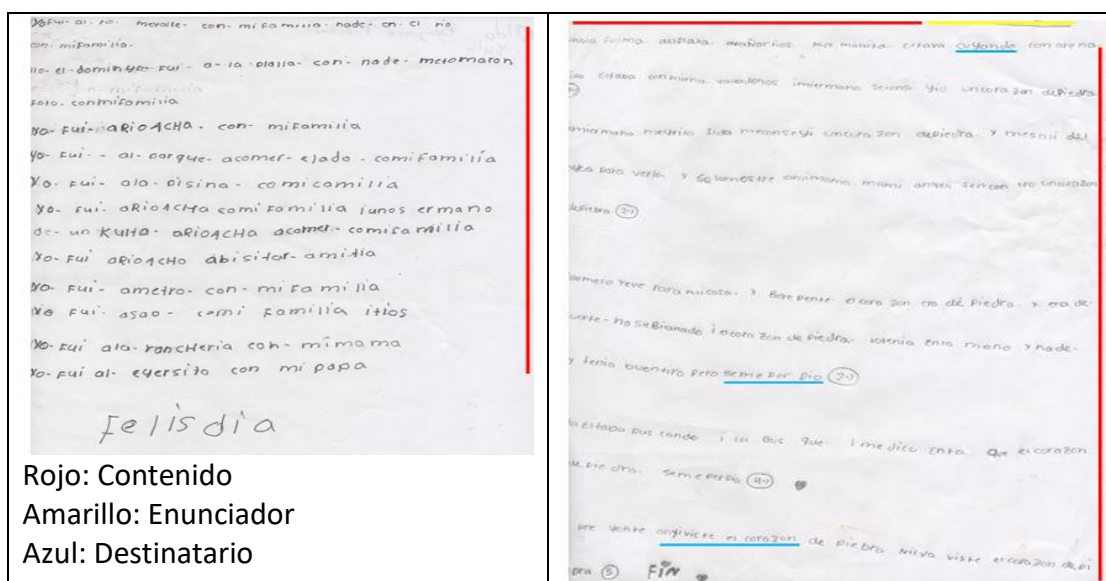


Ilustración 2. Pre-Test y Pos-Test realizado por la estudiante N.º 6 del grupo 1

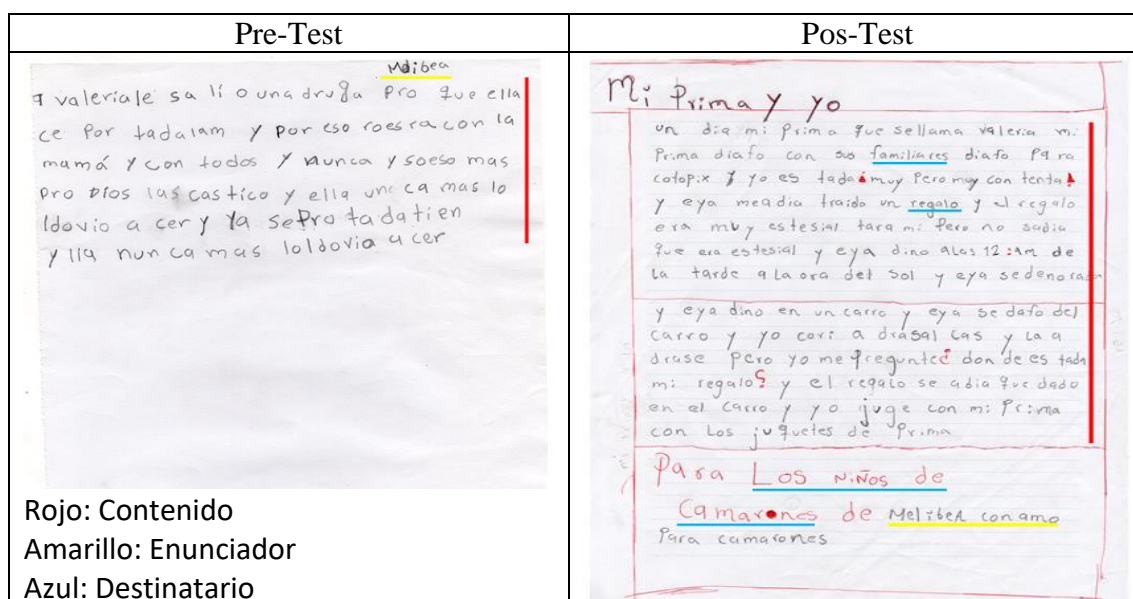


Ilustración 3. Pre-Test y Pos-Test realizado por la estudiante N.º 7 del grupo 2

Las producciones permiten evidenciar un cambio en cuanto a la dimensión situación de comunicación, así, por ejemplo, en la escritura del Pre-Test de ambos estudiantes, no se observa que asuman un rol de enunciador, al no relacionar de manera explícita el nombre del autor ni usar un lenguaje que le permita establecer su posición frente al hecho narrado en la crónica;

además el contenido reflejado en las producciones iniciales evidencia un tratamiento superficial de varios hechos relacionados para el caso del estudiante del grupo 1, y de un hecho ficcional por parte del estudiante del grupo 2.

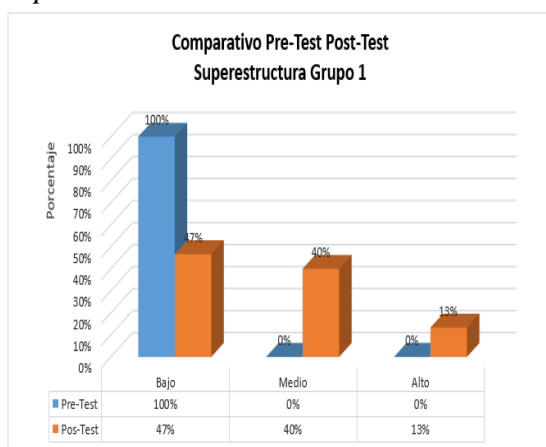
La situación se transforma en el Pos-Test, pues los estudiantes se asumen como enunciadores que reflejan en sus escritos conocimiento del tema narrado, el lenguaje sobre el cual se sustentan las historias es sencillo, directo, muy personal, con uso reiterativo de adjetivos para hacer énfasis en las descripciones; estableciendo cierto distanciamiento temporal mediante la exposición de opiniones, con el objeto de narrar a los destinatarios un hecho real vivido conocido por ellos, pues tal como advierte Casanny (1999), es a través del lenguaje que constantemente pretendemos influir sobre nuestros interlocutores.

A continuación se aborda el análisis de la dimensión superestructura.

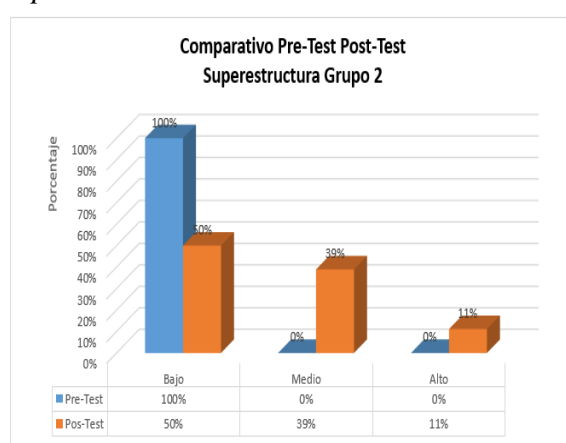
4.1.2.2 Superestructura

En las gráficas 9 y 10 se presentan los niveles de desempeño en la dimensión Superestructura, en el Pre-Test y el Pos-Test.

Gráfica 9. Comparativo Superestructura Grupo 1



Gráfica 10. Comparativo Superestructura Grupo 2

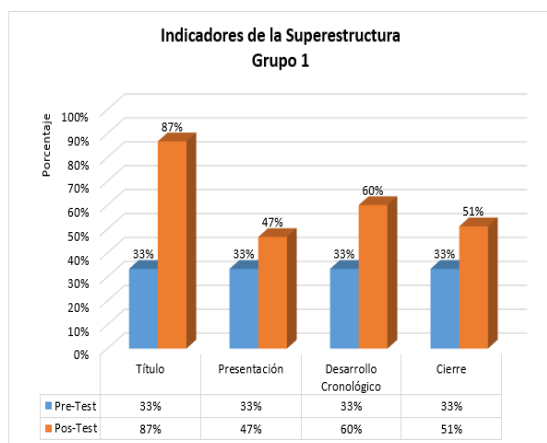


En las gráficas 9 y 10 se evidencia que ambos grupos presentaron el mismo comportamiento en torno a la dimensión Superestructura, dado que un porcentaje de los estudiantes (50% aproximadamente) lograron movilizarse del nivel bajo (100%) a los niveles medio y alto (40% y 11%, en el caso del grupo 1 y 39% y 11% en el caso del grupo 2, respectivamente). Estos resultados evidencian que los estudiantes de ambos grupos lograron no solo reconocer la estructura de las crónicas, sino también producir un texto que atendiera en términos generales a dicha estructura.

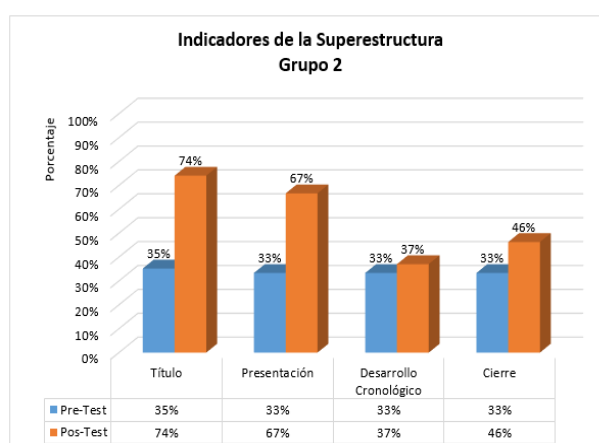
Ahora bien, la articulación de los diversos elementos que constituyen la Superestructura de la producción textual de las crónicas representa una dinámica exigente para los escritores, aspecto complejo para estudiantes de los primeros grados escolares, con poca experiencia en la lectura de diversos textos, y con menos experiencia aun, en la escritura de textos completos. Sin embargo, con estas condiciones iniciales, lograron avances considerables en la escritura de un texto completo como la crónica, en el cual se pudo identificar (en la mayoría de los casos) los componentes de la superestructura, la cual le da identidad y sentido. Para lograr estos cambios se puso en juego durante la secuencia didáctica, la lectura analítica de diversas crónicas y por supuesto la planeación, escritura y revisión colaborativa de sus propias producciones.

Para dar cuenta detallada de los cambios, a continuación, se presentan las transformaciones en cada uno de los indicadores que conforman dicha dimensión: el Título, la Presentación, el Desarrollo Cronológico y el Cierre.

Gráfica 11. Superestructura: comparación de indicadores Grupo 1



Gráfica 12. Superestructura: comparación de indicadores Grupo 2



En las gráficas 11 y 12 se observa que los estudiantes de ambos grupos presentaron avances en sus desempeños en todos los indicadores. Ahora bien, de manera diferenciada, los estudiantes del grupo 1 registraron mayores avances en comparación con el grupo 2, posiblemente como ya se explicó, porque era un grupo que tenía un mayor nivel de motivación inicial frente al proyecto.

Los resultados muestran que la mayor transformación en ambos grupos se presentó en el indicador *Título* (avance de 54 puntos porcentuales para el grupo 1 y de 39 puntos porcentuales para el grupo 2), mientras que las menores transformaciones en el grupo 1 estuvieron en el indicador *Presentación*, con 14 puntos porcentuales de avance, mientras que en el grupo 2, el *Desarrollo cronológico*, tuvo 4 puntos porcentuales de avance.

Respecto al indicador con mayores transformaciones para ambos grupos, *Título*, si bien algunos estudiantes relacionaron un título en sus producciones, la mayoría entró directamente al contenido, narrando experiencias vividas o contadas por sus parientes cercanos, en su mayoría anécdotas familiares, mediante la formulación de oraciones sencillas desconectadas entre sí, sin

tener en cuenta el establecimiento de títulos coherentes que dieran cuenta del contenido de estas, y que ofrecieran información acerca del hecho narrado.

En la mayoría de los casos, ponerle un título al texto parecía más bien un formalismo aprendido de la lectura de cuentos infantiles, que un asunto con intencionalidades definidas para sus experiencias. Esta situación puede tener su origen en la manera cómo se aborda la lectura y la escritura en la escuela, pues si bien durante las actividades de interrogación de las producciones textuales, mayoritariamente narrativas, se pregunta por el título y se hacen anticipaciones sobre el texto a partir de este, no se profundiza en su naturaleza introductoria y elicitadora de interés, en su función de “enganche” para el lector. Cuando los niños se enfrentan a la escritura, esta situación es mucho más evidente, pues en la escuela imperan consignas como por ejemplo: “escribe una historia acerca de lo que hayas vivido en vacaciones con tu familia”, en las que efectivamente el estudiante pone un título, pero que casi nunca puede argumentar o sobre el que no hay espacios de reflexión respecto a su pertinencia para el texto o sobre si con ese título logró superar el desafío de generar interés en el posible destinatario, pues nuevamente el único destinatario es el mismo docente.

En referencia al indicador con menor transformación para el grupo 1, *Presentación*, los estudiantes se dedicaron en sus producciones iniciales, como ya se había mencionado, a narrar de manera directa los hechos vividos o conocidos, posiblemente porque no se piensa en contextualizar al posible lector para darle indicaciones que les permita ubicarse en el tipo, espacio y personajes sobre los que girará la crónica. Esta situación posiblemente se debe a la dificultad de los estudiantes de pensar que alguien leerá lo que escriben, como si la escritura fuera un diario personal, en palabras de Jolibert (2002), la escuela no le plantea al estudiante un

desafío de mostrarle al lector, en el caso de la crónica, que hay un contexto en el cual surge el hecho, que le da sentido, le imprime una impronta y por tanto es un hecho situado y real.

En el caso del grupo 2, el indicador con menor avance fue el *Desarrollo cronológico*, pues en la escritura inicial, los estudiantes narraron de manera anecdótica experiencias familiares, realizando en muchos casos una versión atomizada de vivencias, sin referenciar fechas, lugares, espacios y tiempo en los que sucedieron los hechos. Al parecer, lo central para responder a la consigna establecida era la descripción los hechos vividos o conocidos en sí mismos, sin percibir la necesidad de dar cuenta de su ubicación espacial y temporal, y sin que esta ubicación tuviera un orden para darle continuidad, progresión y sentido al hecho mismo. Posteriormente, en la segunda prueba, Pos-Test, los estudiantes no solo demostraron avances en la descripción de los hechos, si no que además lograron ubicarlos espacial y temporalmente, teniendo en cuenta no solo fechas, lugares sino también el orden de presentación de los sucesos.

Las transformaciones, evidenciadas en el Pos-Test, pueden explicarse en razón de las diversas actividades desarrolladas durante la S.D., las cuales tuvieron como propósito la identificación, análisis y comprensión de la superestructura de textos expertos y posteriormente la puesta en juego de estos elementos en la planeación, textualización, revisión y reescritura.

Las diversas actividades se planearon y desarrollaron desde la convicción de la capacidad de los estudiantes de grado segundo para comprender y escribir textos completos, a partir de valorar su contexto, conocimientos e intereses. Por ejemplo para el caso del indicador *Título*, entendido como aquella palabra o frase que hace alusión de manera breve y llamativa a los hechos narrados y que posee un carácter introductorio (Ortiz, 2010), durante la sesión 6 “Leer para escribir: análisis de la superestructura de las crónicas”, se promovió la indagación y análisis del sentido de

los títulos dados a los textos expertos trabajados en sesiones anteriores, a través de interrogantes estratégicos: ¿Cómo se llaman los textos que analizamos en la clase anterior? ¿Para qué creen ustedes que el autor les da un nombre? ¿Este nombre que se les da a las crónicas tiene que ver con la historia que nos cuentan? ¿Por qué consideran que sí o no?, posteriormente se realizó un juego en el que los estudiantes proponían varios títulos alternativos para las crónicas leídas en clase, seleccionando los títulos que les parecían más llamativos y concordantes con el contenido de la crónica leída. Además en las sesiones 12 y 13 de producción de la crónica, la planeación no solo tuvo en cuenta el destinatario y el contenido sino también el título, como un asunto vital para que el lector se motive a leer lo que ellos como autores han escrito. Luego en las fases de textualización y revisiones colaborativas, fue uno de los indicadores que se analizó para que entre todos dieran cuenta de la pertinencia o no de los títulos.

En las sesiones 7, y 8 se trabajaron aspectos relacionados con el indicador *Progresión cronológica*, logrando que los estudiantes reconocieran que esta constituye el cuerpo del texto, en el cual se pudo identificar el desarrollo cronológico de los hechos, los que su vez posibilitan la reconstrucción de hechos situados en universos culturales y sociales concretos. Para el análisis y comprensión de este indicador se realizaron actividades de renarración de los textos expertos, enmarcadas en el análisis e identificación de los aspectos relacionados con su contexto, la forma de inicio o presentación de estas; sumado al ejercicio de propuestas lúdicas, como los rompecabezas de párrafos, que ordenados les permitían dar cuenta de la ocurrencia lógica de los hechos en los textos expertos.

Además el desarrollo de talleres como el No. 6 “Análisis del Contexto” y el No. 7 “Cierre de crónicas”. El primero, basado en la identificación de indicadores textuales, con ubicación,

subrayado, resaltado, listado, entre otras, de las fechas, lugares, orden de ocurrencia de los hechos y sucesos presentados en las crónicas expertas de referencia; y el segundo, en la descripción y análisis de las diferentes formas de cierre de las crónicas, a partir, por ejemplo, de la realización de diferentes cierres, con interrogantes orientadores como: ¿De qué manera terminan las crónicas leídas? ¿Les gustan estos finales? ¿Cuál les gustó más? ¿Por qué? ¿Cuál no les gustó? ¿Le podemos cambiar el final a las crónicas? ¿Qué final les gustaría que tuvieran?

Este trabajo fue complementado con el diseño conjunto de rejillas de evaluación de sus producciones (coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación), a través de las cuales se analizaban las producciones propias y de los compañeros, por ejemplo, se analizaban las formas de inicio, desarrollo y cierre de la crónica en comparación con los textos expertos leídos o escuchados. Este proceso reiterado de evaluación y reescritura permitió no solo comprender la lógica cronológica y los demás indicadores de la superestructura, sino también la importancia de realizar diferentes ajustes y correcciones de sus producciones hasta lograr la composición más coherente con las intenciones acordadas en la tarea integradora. En suma, los estudiantes lograron reconocer el acto de escribir como un proceso de aprendizaje complejo y articulado, en el que se tiene el derecho a equivocarse, a revisar y corregir, las veces que se considere necesario, con la finalidad no solo de expresar sus vivencias y sentimientos, sino también de poder llegar a ser escritores autónomos e independientes (Lerner, 2001), con voz para dar a conocer sus contextos.

De otra parte, para la escritura y reescritura del texto, los estudiantes, a partir de la lectura de crónicas y entrevista a experto, comprendieron que deben fundamentarse en la búsqueda y selección de fuentes de información que complementen la reconstrucción de la historia que se

contará, para ello diseñaron de manera conjunta diversos instrumentos de consulta de fuentes primarias y secundarias (guías de observación, entrevistas, consultas bibliográficas, entre otras actividades), las cuales le permitieron recoger, analizar y seleccionar información pertinente, según ellos mismos, para la elaboración de sus crónicas.

Se puede afirmar que los estudiantes después de las actividades de la S.D lograron comprender, desde su perspectiva, que un texto tiene una manera de ser contado, atendiendo a los requerimientos formales en los que se inscribe, y también al desafío que implica hacerlo para un posible lector que no conoce la realidad en la que está posicionado el escritor. Lo anterior ratifica la premisa establecida por Bautista y Cortés (1998), en el sentido de la necesidad de propiciar situaciones de enseñanza que permitan atender desde su complejidad, la producción narrativa en la escuela, con la finalidad de brindar escenarios para la generación de historias más amplias que las acostumbradas a trabajar en las aulas, a la vez, entender que a través del trabajo conjunto de análisis, comparación, reconocimiento y composición de diversidad de textos, se logra facilitar la comprensión, representación y aprendizaje de estos (Jolibert, 2002).

En los siguientes ejemplos se puede observar las evidencias del trabajo de los estudiantes en torno a los aspectos superestructurales del texto en contexto:

Pre-Test	Pos-Test
----------	----------

Por su parte, las ilustraciones No. 5 y No. 6 muestran las producciones de los mismos estudiantes durante el Pre-Test y el Pos-Test, del grupo 1 y del grupo 2 respectivamente.

[illegible]

Ilustración 5. Pre-Test y Pos-Test realizado por la estudiante N.º 1 del grupo 1

Pre-Test	Pos-Test
----------	----------

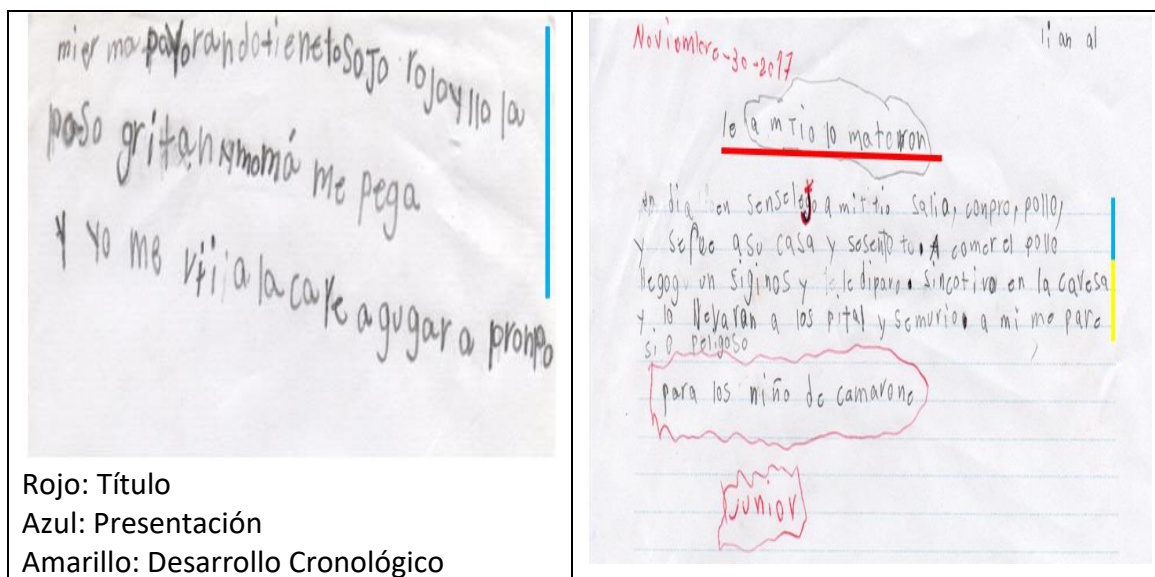


Ilustración 6. Pre-Test y Pos-Test realizado por la estudiante N.º 14 del grupo 2

La contrastación de estas evidencias, dan cuenta de los cambios en cuanto a la dimensión superestructura, así, por ejemplo, en la escritura del Pre-Test de ambos estudiantes se observa que no diferencian apartados independientes que den cuenta de los diferentes bloques que conforman la silueta del texto, a la vez que se les dificulta poder configurar una dinámica interna desde la apertura de sus producciones hasta el cierre, en el marco de un título.

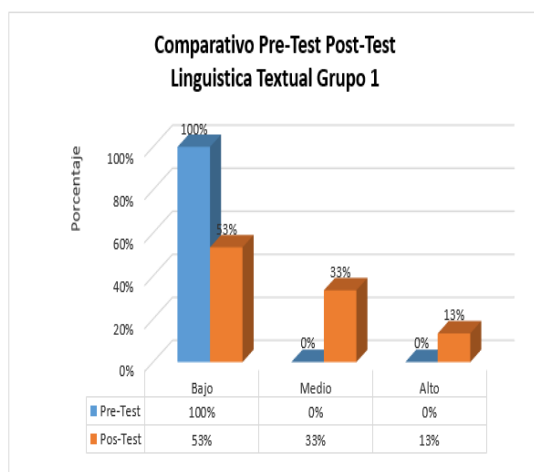
Esta situación se transforma en el Pos-Test, en el cual se observa el avance de los estudiantes, al ser capaces de discriminar, con mayor o menor precisión (pues están en proceso de construcción de estas comprensiones) apartados interrelacionados, incluyendo un título referencial a la historia, la presentación de una situación, seguido de un segmento de narración cronológica del hecho o conjunto de acciones como eje central de la historia y finalizando con un cierre coherente con esta; aunque aún, en algunos casos, se conservan rasgos del cuento infantil, por ejemplo, finalizar con la palabra FIN (Estudiante 1 del grupo 1). Obviamente, los profesores no esperan la producción de una crónica rigurosa en su estructura y contenido, pues es claro que

los estudiantes están haciendo sus primeros acercamientos a textos completos y específicamente a las crónicas, además que están en proceso de construcción de la escritura alfabética. La apuesta entonces, es por convencer a los niños de su potencialidad como escritores, y avanzar en la transformación de concepciones de escritura como tarea a escritura como posibilidad de expresión de pensamientos y emociones, de comunicación con otros (lectores) para mostrar sus realidades. Estos resultados coinciden con Morales y Arenas (2017), quienes resaltan la complejidad para trabajar este indicador desde los primeros grados escolares.

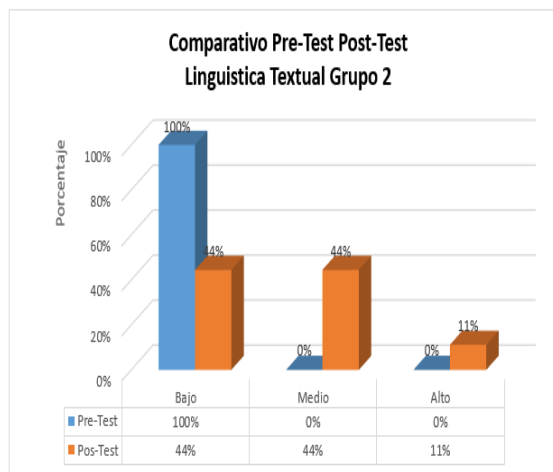
4.1.2.3 Lingüística Textual

Los resultados del estudio relacionados con la dimensión lingüística textual se muestran en las gráficas 13 y 14.

Gráfica 13. Comparativo Lingüística Textual Grupo 1



Gráfica 14. Comparativo Lingüística Textual Grupo 2

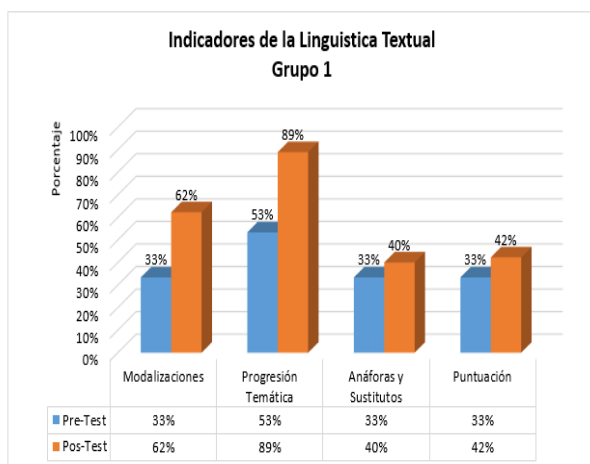


De acuerdo a las gráficas 13 y 14, se observa que ambos grupos experimentaron el mismo comportamiento en relación a la dimensión lingüística textual, lo cual se evidencia en una progresión positiva en cuanto al desempeño de los estudiantes que se movilizaron desde el nivel bajo (100%) hacia los niveles medio (33% para el grupo 1 y 44% para el grupo 2) y alto (13% y

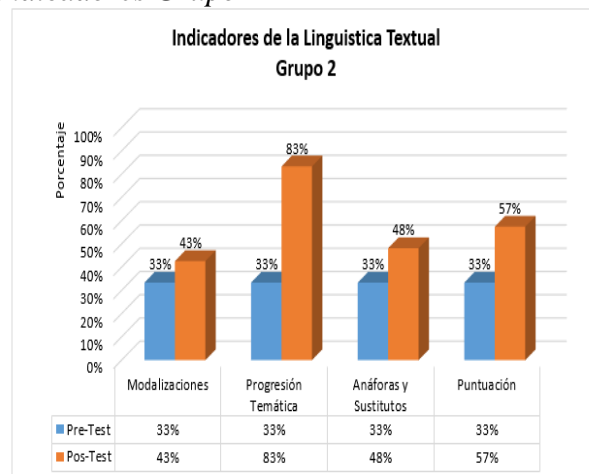
11% respectivamente); si bien, el grupo 2 registró unos avances levemente superiores a los estudiantes del grupo 1. Estos resultados pueden deberse no solo al proceso de análisis de crónicas expertas en cuanto a las formas de decir, sino también al uso que hicieron en sus escrituras de algunas anáforas, conectivos, y modalizadores analizados en los procesos de revisión y reescritura conjuntas, las cuales enriquecieron los textos con el uso adecuado de mayor diversidad de recursos lingüísticos.

Las transformaciones en cada uno de los indicadores que la constituyen: Modalizaciones, Progresión Temática, Anáforas y Sustitutos y Signos de Puntuación, se explican a continuación.

Gráfica 15. Lingüística Textual: comparativo indicadores Grupo 1



Gráfica 16. Lingüística Textual: comparativo indicadores Grupo 2



Tal como puede observarse en las gráficas 15 y 16, los estudiantes de ambos grupos evidenciaron cambios positivos en el Pos-Test con relación a los resultados del Pre-Test en todos los indicadores de la dimensión lingüística textual. El indicador que registró el mayor avance para ambos grupos fue la *Progresión temática* (36 puntos porcentuales de avance), mientras que

el de menor avance para el grupo 1 fue *Anáforas y sustitutos*, con 7 puntos porcentuales de avance, y para el grupo 2 *Modalizaciones*, con un avance de 10 puntos porcentuales.

Los desempeños iniciales pueden deberse al poco énfasis brindado en la escuela al trabajo con los estudiantes en el uso funcional de estas marcas lingüísticas, que permiten dar al conjunto del texto (o también de un discurso hablado) una orientación concreta que permitirá al lector (o al oyente) hacerse una idea sobre lo que el enunciador está tratando de decir para informarle, influirle, provocarle, estimularle, divertirlo, entretenerle, etc. Entonces, al tratarse de procesos que no se han trabajado con los niños, son nuevos para ellos, aunque seguramente los usan en la oralidad cuando, por ejemplo, se quejan: “*ella me dijo...*”, “*esto fue lo que pasó...*”. Sin embargo en la escuela, y sobre todo en los primeros años, no se ahonda en este aspecto funcional de los actos comunicativos, focalizando la atención en la adquisición del código, y en la construcción de oraciones, que no se conectan entre sí. En consecuencia, si no hay textos completos para leer analíticamente y no se escriben y se revisan textos completos (pues el supuesto es: no se lee y escribe hasta no adquirir el código), es difícil que los niños piensen en usar conectores que no sean la separación entre renglones o los guiones entre palabras y oraciones, y mucho menos modalizadores para expresar de diversas maneras sus emociones o puntos de vista.

Ahora bien, después de desarrollar la secuencia didáctica los estudiantes pudieron comprender que para darle sentido al conjunto del texto, así como lo hacen en la oralidad, es necesario usar conectivos entre oraciones, usar adjetivos y sustitutos.

Respecto al indicador con mayores transformaciones para ambos grupos, *Progresión temática*, la mayoría de las producciones iniciales de los estudiantes se caracterizaron, como ya

se mencionó, por estar estructuradas mediante listados de hechos o situaciones vividas por ellos, de manera que no procuraban mantener el hilo conductor de la historia que estaban contando. Los estudiantes que logran trascender este listado para intentar una progresión o unión entre sucesos, usan mayoritariamente un solo conector: “y”. Este asunto no solo deja en evidencia las prácticas de enseñanza del lenguaje centradas en la codificación, sino también el poco desarrollo de la competencia enciclopédica de un niño que no es lector habitual, pero también de un niño que está construyendo su poder de escritor, que está accediendo a un mundo diferente y enriquecido que aún no domina, el mundo de la escritura.

Respecto al indicador de menor avance para el grupo 1, *Anáforas y sustitutos*, en la mayoría de los textos de los estudiantes no hay presencia este tipo de referentes anafóricos, en el listado de oraciones prevaleció la repetición de una o más palabras, dándole una connotación de redundancia a los textos que se pretendían producir, aunque sin perder el sentido de lo que allí se decía. Seguramente esta situación indica la necesidad de trabajar habitualmente la lectura, desde su análisis pero también desde su disfrute, porque las formas de escribir se aprenden también en la lectura, en la estética del texto que un lector consuetudinario va identificando.

En relación al indicador de menor avance para el grupo 2, *Modalizaciones*, este representa otro de los indicadores de la lingüística textual escasamente trabajado en los primeros años de escolaridad, dado que al enfocarse en las características formales de las frases que se pretende que el estudiante aprenda a producir, se desconoce la necesidad de implicar los modalizadores como expresiones del pensamiento que permiten matizar y expresar emociones de diversas formas. De hecho las expresiones de pensamientos y emociones se restringen aun en la oralidad, de tal manera que poco se puede reflexionar sobre aquello que no se usa.

Frente a estos hallazgos, se planearon y desarrollaron a través de la S.D., actividades que permitieron a los estudiantes apropiarse de mecanismos para organizar la información, conectar las ideas y darle sentido al texto en relación con un posible lector. Por ejemplo, en la sesión 4 “Leer para escribir: trabajando autónomamente con textos expertos”, específicamente en el taller No. 3, se construyeron líneas de tiempo en relación a la estructura las crónicas, a fin de analizar la progresión temática y su sentido para la historia. Se utilizó para ello la identificación de marcas de tiempo como: luego, antes, después, mientras tanto, para relacionar su importancia en la ubicación de los hechos; sumado a esto al final de la sesión 7 se realizó un ejercicio exploratorio de trabajo con la lingüística textual, específicamente los conectores, en el cual se les hizo entrega de una crónica experta para que identificaran de manera diferencial (colores diferentes) las palabras que permiten la unión lógica de los párrafos, y paralelamente analizar, de manera comparativa, su sentido en las producciones que carecían de dichos conectores.

En la Sesión 9 “Leer para escribir: análisis de la lingüística textual de las crónicas”, se plantearon diversas actividades de manera lúdica, dirigidas al fortalecimiento de los elementos lingüísticos implicados en la producción de crónicas, partiendo desde la oralidad y el contexto cultural cercano de los estudiantes, por ejemplo, en el caso de los adjetivos, el docente inicia la actividad como caracterizar a alguien o a algo con adjetivos y solicita a los estudiantes que planteen ejemplos similares desde sus perspectivas, posteriormente se realiza un juego de roles, en el que hacen de detectives, con el fin de ubicar todos los adjetivos que se encuentran en el texto experto de referencia y con colores diferentes de acuerdo al tipo de adjetivo ubicarlo en el texto; esta actividad se finalizó con el intercambio de ideas en cuanto al reconocimiento de los términos que dan cuenta de adjetivos o adverbios y la importancia de utilizarlos en los propios

escritos (¿Qué palabras indican características de las cosas?, ¿De qué color eran los perros?, ¿Qué significa chusca o callejera?, ¿Qué le aportan los adjetivos o los adverbios a nuestras producciones?). En todas las actividades se trabajó siempre con textos completos para comprender el porqué de mejorar sus producciones y lograr darles sentido, además ir avanzado en el aprendizaje de las diferencias entre cómo se habla y cómo se escribe. De hecho, las actividades de la S.D. se enfocaron en muchos casos en poder lograr que los estudiantes empezaran a darse cuenta que escribir requiere hacer transformaciones intencionadas de la oralidad, pues hay requerimientos distintos en ambos tipos de lenguaje.

En la escritura de la propia crónica, desde su planeación, revisiones y reescritura (sesiones 12, 13 y 14 de la S.D.), el trabajo sobre los diferentes elementos de la lingüística textual requirió en primer lugar, pensar cómo generar y mantener el interés de los destinatarios por las historias narradas a partir de la subjetividad involucrada en estas; en segundo lugar, exigió la planeación de lo que se quería escribir, cómo se haría, qué orden tendría, cómo se relacionaría las ideas o momentos del suceso contado; en tercer lugar, demandó la escritura y revisiones, en las que se enfatizó en el empleo adecuado de los conectivos en función de la progresión temática, los signos de puntuación, los sustitutos anafóricos y los adverbios y adjetivos.

Cada uno de estos aspectos abordados en la S.D. permitieron dar cuenta de la escritura, más allá de un ejercicio escolar formal, para comprenderla como un instrumento esencial para la comunicación, orientada a darle sentido y significación a los textos, en función de lo que se quiere decir y del potencial lector al que se le escribe.

Algunas evidencias de estas actividades se muestran en las siguientes ilustraciones.

Trabajo con la lingüística textual

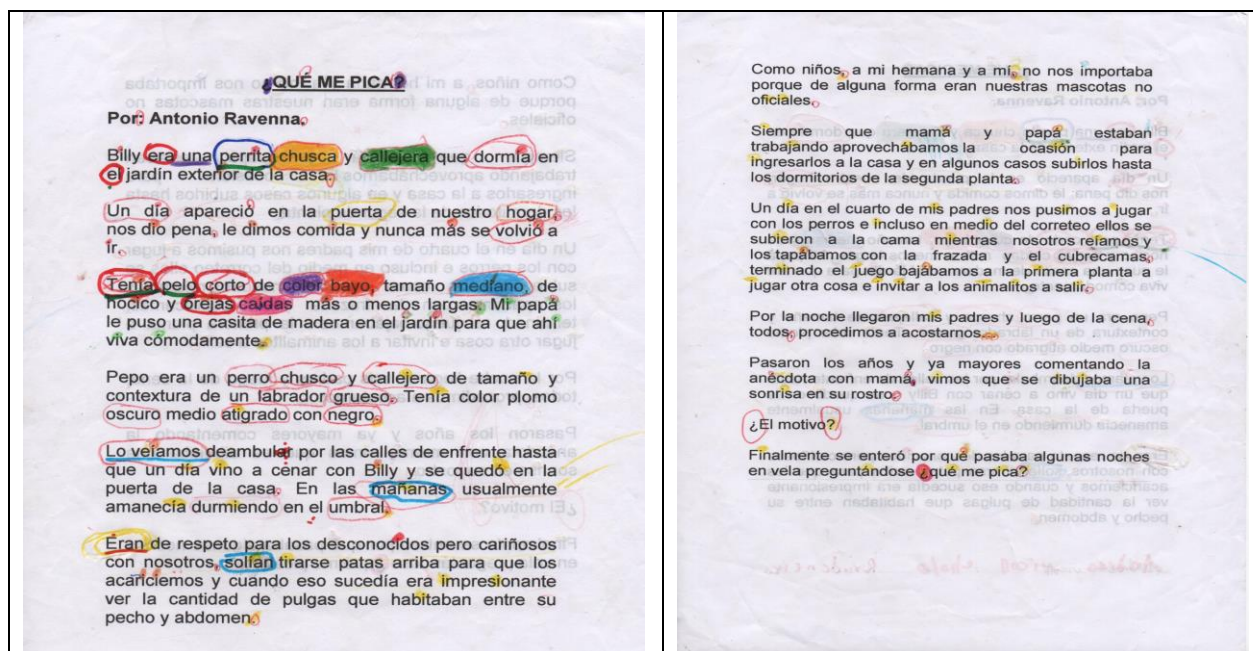


Ilustración 7. Evidencias del trabajo de un estudiante con la lingüística textual durante la sesión 9 de la S.D

En la ilustración 7 se observa el trabajo de un estudiante durante la actividad de la sesión 9 de la S.D. “Leer para escribir: análisis de la lingüística textual las crónicas”, en las que se promovió el análisis funcional de las marcas lingüísticas de un texto completo, a partir de su identificación y relación con su sentido global.

A continuación, en las ilustraciones 8 y 9 se observan las principales transformaciones en dos escritos, desde la lingüística textual.

Pre-Test	Pos-Test
----------	----------

grupo 1, cinco signos de puntuación, un sustituto, el uso de un solo conector de adición: “y”, además de un modalizador que da cuenta de la subjetividad del escritor; y en el caso del estudiante del grupo 2 se evidencia el uso de tres signos de puntuación y un sustituto anafórico.

Esta situación se transforma luego de la intervención didáctica, pues los estudiantes comprenden la necesidad de escribir, revisar y reescribir el texto con el propósito de mejorar cuestiones de estilo, de coherencia y de cohesión interna. En tal sentido, los escritos del Pos-Test evidencian la inclusión de la mayoría de indicadores de la lingüística textual, así, por ejemplo, el estudiante del grupo 1 logra insertar de forma lógica y funcional variedad de signos de puntuación (comas, puntos, mayúsculas) y conectores (de continuidad, adición, aclaración), además de sustitutos y modalizadores, al igual que el estudiante del grupo 2, que usa adjetivos como amigable, y el usa signos de puntuación como puntos y comas, lo que le permiten evitar la repetición, evidenciar y matizar su posición respecto a lo que escribe.

A modo de síntesis del análisis de todas las dimensiones evaluadas, puede decirse que la intervención con la S.D. permitió la transformación positiva del desempeño de los estudiantes para el reconocimiento del carácter cultural del acto de escribir y la importancia de dar a conocer los hechos o situaciones conocidas o vividas desde su propia visión.

El trabajo, desde el enfoque comunicativo, permitió darle la voz a los estudiantes, para que ellos comprendan que tienen cosas muy importantes para decir, y de esta manera, poder valorar sus experiencias y sus contextos, sus vivencias, lo que son, de donde provienen; aspectos fundamentales a la hora de empoderarlos como escritores.

De esta manera, en el trabajo con la S.D. como suele ocurrir tradicionalmente en la escuela, el centro no fue la corrección ortográfica o el error, sino la potencialidad de los niños para decir lo

que han visto, lo que sienten y lo que piensan, lo cual les permitió ir avanzando en la elaboración de textos completos de mayor calidad; además avanzar en la consolidación de capacidades estratégicas para aprender procedimientos escriturales que podrán transferir a situaciones futuras de producción textual con diversas tipologías (Jolibert, 2002).

En el siguiente apartado se describen los resultados del análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza de los docentes participantes en la investigación.

4.2. Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza

En el presente apartado se presenta el análisis cualitativo de la investigación de las prácticas de los dos maestros investigadores, a partir de la información recogida en los diarios de campo durante la implementación de la S.D.¹ Cabe resaltar que la S.D. se desarrolló a través de 19 sesiones, las cuales comprendieron un total de 36 periodos de clase para el grupo 1 y de 40 periodos de clase para el grupo 2.

El análisis se organiza en las tres fases de la S.D.: preparación, desarrollo y evaluación.

4.2.1 Profesor 1

-Fase de preparación

En esta fase primaron las categorías de **Descripción, Autopercepción y Autoevaluación;** pues inicialmente enfoqué la mayor parte de mi interés en relacionar las características físicas del aula de clases y de los fenómenos generados en ella, sumado a la descripción de los sentimientos o ideas sobre mis actos durante las jornadas de trabajo.

Cabe resaltar la ansiedad, el interés y las frustraciones momentáneas evidenciadas durante el proceso de diseño y configuración de la S.D. a partir de las jornadas de trabajo con la tutora del

¹ La redacción de este apartado se realiza en primera persona, con la finalidad de ser coherentes con el texto que se produce y poder dar cuenta de las reflexiones realizadas por los docentes de manera personal.

proyecto debido a la proyección acentuada de actividades enfocadas en el enfoque tradicional de enseñanza y aprendizaje del lenguaje a diferencia de sesiones de trabajo enmarcadas en el enfoque comunicativo. Aspectos que fueron mejorando progresivamente, un proceso de cambio, comprensión y transformación mi práctica como docente, un cambio de paradigma.

Durante esta fase, las categorías de **Descripción y Autopercepción** las consideré influyentes en la construcción de saberes por parte de los estudiantes, enfocándome en aspectos como sus comentarios y reacciones ante mi presencia en el aula y la puesta en marcha de este proyecto formativo de características muy diferentes a las tradicionales actividades de copia literal, memorización y repetición mecánica de definiciones del lenguaje a la que estaban acostumbrados. Comentarios como *“Pilas que llegó el profesor Francisco, vamos a trabajar. – Ya yo terminé, grita alegremente una estudiante”* (sesión 1, clase 1), hicieron parte del registro de esta primera etapa.

Otro aspecto relevante relacionado con las **Descripciones** realizadas lo constituyen la identificación de mis acciones y las reacciones de los estudiantes ante estas, aspectos descritos que denotan mi interés por evidenciar todas y cada una de las actuaciones manifestadas en el aula, con el fin de tener suficientes registros para analizar de manera detallada mi influencia en el comportamiento de los estudiantes y poder analizarme durante la evolución del trabajo con la S.D., (**Autopercepción**).

A partir de esta última categoría se evidencia mi interés por identificar de manera clara y puntual todos los sentimientos generados en mi ante las reacciones de los aprendices y el inmediato reconocimiento de las sensaciones, cambios y transformaciones, producto del inicio del proyecto de producción: *“Siento mucha ansiedad, interés y motivación por conocer la*

reacción de los estudiantes durante esta primera actividad de la secuencia didáctica y siento que desde el primer instante esta actividad de enseñanza y aprendizaje está influenciando un cambio en mis concepciones y modo de ver y actuar” (Sesión 1, clase 1).

Finalmente otra de las categorías presentadas durante esta fase, aunque en menor medida, fue la **Autoevaluación**, manifestada en la identificación del impacto de las actividades desarrolladas con los estudiantes a través de las evidencias de su comportamiento y de sus reacciones ante mis actuaciones en el aula de clase, tratando de establecer de manera puntual cuales de ellas incentivaban de mejor manera la participación e involucramiento de ellos en las actividades establecidas y cuales generaban apatía y desmotivación hacia estas. (Sesión 1, clase 1).

-Fase de desarrollo

Durante la fase de desarrollo de la S.D. la reflexión y el análisis de mi práctica docente se enfocó mayoritariamente en la **Autopercepción**, es decir, en descripción de mis sentimientos o ideas sobre mis actuaciones, destacando los sentimientos negativos (de impaciencia, ansiedad y miedos) y positivos (satisfacción, sorpresa, tranquilidad y orgullo) ante las actividades a desarrolladas mediante el proyecto. Además se presentó la categoría de **Percepción de los estudiantes**, atendiendo al interés por sus reacciones e impresiones en las actividades propuestas.

“Siento satisfacción personal al escuchar las narraciones orales de manera detallada, fluida y con confianza por parte de los estudiantes de las crónicas abordadas en las sesiones de trabajo anteriores. A la vez que siento agotamiento por no controlar totalmente el comportamiento de todo el grupo de estudiantes, sin embargo el evidenciar el progreso de sus habilidades de comprensión y producción textual de una cantidad significativa me siento satisfecho con el

trabajo desarrollado hasta el día de hoy, y confío en que la estrategia didáctica abordada puede aportar significativamente a la formación del grupo. (Sesión 11, clase 1).

Durante esta fase del proyecto mantuve el interés por continuar describiendo los eventos ocurridos en el aula de clase, pero a diferencia de la primera fase de trabajo en la cual identificaba las características físicas del espacio y los fenómenos generados en ella, en esta oportunidad profundicé en la identificación de los aciertos y errores durante mi actuación en el aula (**Autoevaluación**) en referencia a los niveles éxito de las actividades propuestas y desarrolladas; complementando dicho proceso autoevaluativo con el ensayo e implementación de nuevas actividades ajustadas de acuerdo a los resultados preliminares con el propósito de lograr la construcción de saberes y mayor disposición de los estudiantes (**Rupturas**), es decir, los propósitos de la secuencia se fueron consolidando en los estudiantes.

Este ejercicio de análisis reflexivo fue posible gracias a la identificación constante de mi parte de aquellas situaciones que se fueron presentando en el aula y que consideré ameritaba hacer ajustes pertinentes con el fin de satisfacer los intereses de los estudiantes y superar las dificultades detectadas, *“He detectado aspectos como el alto nivel de dependencia de los estudiantes con el docente para comprender los textos escritos, teniendo en cuenta que de manera independiente les cuesta realizar procesos de decodificación, lectura e interpretación textual, sin embargo cuando se les lee y se propone el dialogo con respecto a los textos, los estudiantes participan de manera activa y algunos con gran nivel de comprensión”*. (Sesión 2, clase 3).

Finalmente, y plasmada en menor medida que las categorías anteriormente descritas, se presentaron acciones de **Autorregulación**, plasmadas en el hecho de tomar una serie de

decisiones y poder ejecutarlas como consecuencia de la autoevaluación de mi quehacer en el aula, consecuencias didácticas en los aprendizajes de los estudiantes, y mantener el énfasis en mejores opciones didácticas para aumentar las probabilidades de construcción de saberes significativos. *Considero que debo seguir profundizando la interrelación teórica y las evidencias de la práctica pedagógica para seguir comprendiendo e interpretando en mejor medida las situaciones didácticas propuestas. A estas alturas del desarrollo de la S.D. comprendo de manera mucho más clara el ejercicio didáctico constructivista en el que estoy inmerso a diferencia de mis concepciones tradicionales. (Sesión 11, clase 1).*

Este proceso no estuvo exentos de dudas e interrogantes frente a mis actuaciones en el aula (**Autocuestionamientos**) o de algunas actividades o rutinas que prevalecen en la actuación del maestro, de carácter tradicional, que no contribuyen a la construcción de saberes ¿Esta nueva propuesta didáctica será pertinente logrando superar el foco de estas, en la adquisición del código en los grados iniciales? ¿Seré capaz de profundizar y mantener mi interés en esta nueva forma de trabajar en el aula? ¿Lograré mantener el interés de mis estudiantes en futuros proyectos de enseñanza del lenguaje escrito? (**Continuidades**); sin embargo, estas categorías no fueron explicitadas de mi parte en el diario de campo durante fase de la S.D.

-Fase de cierre

Esta fase constituyó el periodo más impactante del proyecto, atendiendo a los notables cambios en la disposición de trabajo de los estudiantes, las evidencias de aprendizaje, comprensión y manifestaciones de saberes en torno a los textos analizados y las producciones

textuales desarrolladas. En este caso el énfasis en el diario de campo se mantuvo en mis impresiones sobre los estudiantes (**Percepción de los estudiantes**), especialmente en el marcado cambio de interés inicial por una nota sumativa, “-Profe califíqueme mi crónica, póngame la calificación” (Sesión 2, clase 2), hacia las manifestaciones y solicitudes de aprobación del progreso y evolución del trabajo, “Evidencio que los estudiantes han dejado de solicitar calificaciones numéricas a sus trabajos, aunque persiste el interés en que el docente revise y de visto bueno al avance de sus producciones, sin solicitudes de nota numérica, -Profe mire mi crónica, ¿Voy bien cierto?” (Sesión 17, clase 2); además del avance positivo en los aspectos explicitados durante sus intervenciones en los procesos de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación, “-Debes colocar un título más chévere, debes poner más adjetivos para que la historia sea mejor. (Sesión 17, clase 3).

Esta serie de evidencias durante la fase final de la S.D. las plasmé a través de la acostumbrada explicitación de los hechos presentados en el aula (**Descripción**), y manteniendo un especial énfasis en la continua toma de decisiones reflexionadas y posteriormente ejecutadas como consecuencia del proceso de Autoevaluación (**Autorregulación**), y en menor medida durante esta fase del proyecto explicitar la descripción de mis sentimientos o ideas sobre mis actuaciones (**Autopercepción**).

El hecho de ensayar de nuevas actividades, con el propósito de lograr la construcción de saberes, me permitió darme cuenta del avance de mi capacidad para implementar actividades de corte socioconstructivista (**Rupturas**), en el sentido de poder identificar aquellas situaciones que se presentaban en el aula, no acordes con este, para hacer los ajustes pertinentes (**Adaptaciones**),

además del reconocimiento de mis aciertos y errores durante las jornadas de trabajo

(Autopercepción).

Todo lo anterior hizo que durante la fase final del proyecto lograra corroborar mi evolución como docente, la cual se vió reflejada en el cambio mis actuaciones, cuyo énfasis estaba en actividades mecánicas basadas en la gramática generativa (de corte tradicional), ejercitación de actividades repetitivas de aplicación de normas gramaticales y acciones evaluativas de corte sumativo (identificación de errores y explicitación numérica) hacia actividades de corte socioconstructivista basadas en el enfoque comunicativo, sobre las cuales terminé haciendo énfasis; actividades ajustadas permanentemente en torno a los intereses de los estudiantes y diseñadas a partir de situaciones reales de comunicación de su contexto próximo. Este cambio evidenció construcción de saberes y la evolución positiva de los aprendizajes de los estudiantes, sustentada en los resultados del análisis cuantitativo de sus producciones textuales y la evaluación permanente del proceso de implementación de la SD.

4.2.2. Profesor 2

-Fase de Preparación

Esta fase de preparación, la desarrollé en una sesión a través de dos clases, la cual orienté en mayor medida a la **Autopercepción**, teniendo en cuenta que generó muchos sentimientos encontrados, por ejemplo, el saber que estaría trabajando en una serie de actividades muy bien articuladas y pensadas, destinadas a cumplir con un objetivo particular y a las cuales tendría que ceñirme de manera fiel, me hacían sentir nerviosa, expectante, entusiasmada y prevenida.

Durante esta fase fui muy cuidadosa de los detalles, destacándose la categoría de **Descripción**, repasé cada una de las acciones antes de llevarlas al salón de clase, ambienté el

salón de clases con fotografías del contexto, diseñé un listado de asistencia y una cartelera que me serviría para establecer los acuerdos del contrato didáctico. Me preguntaba si a mis estudiantes les iba a gustar trabajar en ello o de esa forma, si la forma en que estaba planeado era la más adecuada para ellos, cómo el tiempo no estaba determinado, me preguntaba, entonces cuanto era lo indicado para abordar la sesión y sobretodo si obtendría los resultados esperados con la implementación de la secuencia didáctica (**Autocuestionamiento**).

Los nervios siempre fueron una constante durante esta sesión (**Autopercepción**), era la primera vez que trabajaba una clase que no partía de un concepto o de una debilidad específica de los estudiantes, muy por el contrario eran sus historias las que marcarían el rumbo en esta primera parte (**Rupturas**). Sin embargo, sabiendo lo expresivos que ellos son, decidí llevar banderines numerados para moderar su participación (**Adaptación**) lo que resultó pertinente dada la actividad (**Autoevaluación**) para llevar a cabo el objetivo de la sesión.

Las dos clases estuvieron marcadas por el entusiasmo, la alegría y la espontaneidad de mis estudiantes (**Percepción de los estudiantes**), expresiones como “*Mañana comienzo yo, yo también me sé una historia...A mí me contaron que...*” (Sesión 1, clase 1); y ver su interés por las historias de sus compañeros me daban ánimo para seguir avanzando (**Autoregulación**) y esforzarme más porque sabía de su potencial (**Percepción de los estudiantes**).

La valoración que puedo hacer de esta sesión después de tantos nervios es satisfactoria (**Autoevaluación**): “*mis estudiantes participaron y quedaron muy motivados con el ejercicio (Percepción) y yo me sentí complacida por haber alcanzado el logro de esta sesión de trabajo*” (Sesión 1, clase 1) (**Autoevaluación**).

-Fase de desarrollo

Conociendo el grado de responsabilidad por la consecución de los objetivos de las diferentes sesiones de trabajo y el compromiso establecido con mis estudiantes, inicié esta fase con muchas expectativas, concentrada en cada una de las actividades y dispuesta a dar lo mejor, pues mis estudiantes habían respondido muy bien a la primera fase y eso me motivaba a esforzarme tanto personal como académicamente (**Autopercepción**).

En esta fase, los estudiantes se enfrentaron a textos expertos: de ellos debían extraer las características más relevantes y establecer diferencias con las características propias de las crónicas (**Descripción**). Sentía mucha angustia y en ocasiones me dejaba llevar por sentimientos de decepción y frustración que emergían en mí por tratar de mantenerme sobre las indicaciones de las sesiones y cumplir con sus objetivos en el menor tiempo posible, a pesar de las dificultades que los estudiantes iban presentando (**Autopercepción**).

En un segundo momento se enfrentaron a tres crónicas, cada una de ellas con formatos diferentes (una crónica radial, un video y un texto impreso) (**Descripción**), pensé que el vocabulario que se manejaba les iba a ser de difícil comprensión, pero me sorprendí porque la idea central de las crónicas les llamó la atención y les facilitó la realización de los talleres propuestos (**Percepción de los estudiantes**). Noté mayor disposición por parte de los estudiantes para participar en las actividades de allí en adelante: comentaban entre ellos, proponían ideas para trabajar, se reunían en grupo, se mantenían alegres (**Percepción de los estudiantes**) y eso hacía que mis sentimientos y mi estado de ánimo fueran más positivos en relación con la S.D. (**Autopercepción**).

Dados los inconvenientes presentados en la primera sesión, trate de mejorar el diseño de todos los talleres de la S.D., sin cambiar los aspectos a evaluar en cada uno de ellos, pues notaba

dificultades por parte de los estudiantes para diligenciarlos, pues no eran llamativos para ellos (**Adaptación**); además, estuve mas atenta a lo que no entendian o les era dificil resolver, sobretodo con aquellos estudiantes que poco participaban o se mostraba apaticos (**Autorregulación**).

Esto me acercó más a mis estudiantes, a sus concepciones y su forma de ver las cosas, pues no era un concepto o un procedimiento, y mucho menos una calificacion lo que nos unia en el salon de clases, lo cual me hizo ver las potencialidades y capacidades que ellos tienen (**Autopercepción**).

Cerrar las sesiones de la SD y retomar las actividades pendientes de las demas áreas del conocimiento, desestabilizaba mi actuar docente, no me era facil volver a pedirle a mis estudiantes que transcribieran del libro o del tablero al cuaderno, que leyeran en voz alta o que realizaran ciertos compromisos en casa o clase (**Ruptura**), sabía que en ese actuar ya no encajaba y que debia reestructurar mi practica en todas las áreas (**Autoregulacion**).

Al cerrar esta fase, pude darme cuenta que a pesar de las dificultades, tanto de los estudiantes como de mi rol docente (**Autoevaluación**), la S.D. le aporta mucho al aprendizaje de mis estudiantes y a mi practica docente, pues eran actividades significativas, cargadas de innnovacion y muy bien articuladas al enfoque comunicativo, las cuales permitieron romper con la estructura mental del tradicionalismo y acercarnos mas a la construccion de saberes con sentido y significado.

-Fase de cierre

Esta fase fue la que más me gustó, me sentía satisfecha de los logros alcanzados por parte de mis estudiantes, lo dispuestos que estaban a terminar con las 19 sesiones de trabajo para cumplir

con la publicación de libro y leer las crónicas de los compañeritos de la otra institución, como un intercambio de lectores y escritores (**Percepción de los estudiantes**). Me sentí muy orgullosa porque al final, ellos mismos estaban en capacidad de hacer revisiones, correcciones y evaluaciones en sus escritos (**Autopercepción**).

Los sentía más comprometidos con la realización de sus actividades y compenetrados como grupo (**Percepción de los estudiantes**).

En este punto, comprendo la importancia y la potencialidad de trabajar con SD, la cual parte de un propósito preestablecido y significativo para los estudiantes, pasa por una serie de actividades muy bien articuladas con objetivos claros, hasta llegar a un producto digno de nuestro propio esfuerzo y dedicación (**Descripción**).

Considero que haber pasado por estas tres fases deja aprendizajes muy valiosos tanto para mis estudiantes como para mí (**Autoevaluación**), los cuales nos hacen cuestionarnos sobre nuestra estancia en las instituciones educativas: ¿Estudiamos para agradar a la maestra, a nuestros padres?, ¿Enseñamos a transcribir con buena letra y a resolver operaciones? Ó ¿estudiamos para construir una mejor sociedad, para expresarnos con claridad críticamente?, ¿Realmente nos sirven los contenidos que aprendemos y enseñamos actualmente de manera tradicional? (**Autocuestionamientos**).

Aunque esta es una fase de cierre, nos deja puntos de reflexión sobre nuestro actuar permanente y futuro, deja ver diferentes concepciones de enseñanza y aprendizaje, pone en evidencia las expectativas y necesidades académicas de los estudiantes, y sobre todo nos hace conscientes de la transversalidad de la enseñanza del Lenguaje y la significación de este en el aprendizaje de los estudiantes.

5. Conclusiones

En este capítulo presentan las conclusiones de la investigación, derivadas del análisis cuantitativo de los aprendizajes de los estudiantes y del análisis cualitativo de las prácticas de los docentes, en concordancia con los objetivos planteados, para dar respuesta a las preguntas de investigación.

- A partir de la contrastación de los resultados del Pre-Test y Pos-Test y el análisis el estadístico de la prueba *t-Student*, se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis de Trabajo, por tanto se puede afirmar que la implementación de una S.D. de enfoque comunicativo, mejoró significativamente la producción de textos narrativos, tipo crónicas, de los estudiantes del grado 2° de los dos grupos de estudio. Estos resultados evidencian la potencialidad una secuencia didáctica que parte de reconocer a los estudiantes y el contexto en el que viven, les da la palabra para que desde su propia visión relaten lo que ven y sus sentimientos al respecto, y cree en su potencialidad para irse pensando y construyendo como escritores. Una secuencia didáctica que se desmarca del acento en la codificación y revisión de aspectos como la ortografía o la segmentación, para centrarse en la lectura y la escritura situada personal y socialmente, con propósitos comunicativos contruidos de manera colaborativa.

La potencialidad de esta secuencia concuerda con las referidas en otras investigaciones de la línea de investigación en didáctica del lenguaje de la Universidad Tecnológica de Pereira, como por ejemplo: Nieto y Carrillo (2013), Bohórquez (2013), Aguirre y Quintero (2014), Soto (2014), Castañeda y Tabares (2015) y Morales y Arenas (2017), y de otras realizadas en diversos contextos como Buitrago, Torres y Hernández (2009), Rodríguez y Torres (2014), Carreño y Zuleta (2015).

- Respecto a los desempeños iniciales de los estudiantes, se presentaron dificultades en el proceso de producción relacionadas basicamente con tres aspectos: El primero

vinculado a la aproximación al texto, derivado posiblemente de la creencia que aún no podían escribir textos completos porque no tenían el código alfabético, es decir “no sabían leer”, y por tanto debían hacer ejercicios de escritura y lectura sin sentido para ellos; esta situación a su vez, generaba que se viera el lenguaje escrito como una tarea que se enfrentaba con apatía. El segundo, relacionado con la concepción de escritura como producto terminado, por lo cual desarrollaban una sola versión que era considerada como la definitiva, y por tanto no requería de planeación, revisión y reescritura, tantas veces como fuera necesario. Finalmente, el no creer que estaban en capacidad de ser escritores, pues ni ellos ni sus profesores creían en dicha potencialidad. Como consecuencia de todo lo anterior, ante la consigna planteada, recurrían a lo que sabían y elaboraban un cuento o descripciones de hechos a manera de listados fragmentados.

- Como consecuencia de las problemáticas planteadas, los estudiantes no tenían en cuenta aspectos centrales para la escritura como la situación de comunicación, esto es, pensar que ellos podrían posicionarse como escritores (enunciadores) le escribirían a otra persona (destinatario) sobre un suceso ocurrido realmente (tema) para dar cuenta de sus experiencias (propósito). Además, cuando se lograba escribir una historia completa, esta estaba más cercana en su superestructura a un cuento fantástico que a una crónica. Estas dificultades estaban unidas a lingüística textual, pues los recursos de cohesión, coherencia, uso de signos de puntuación, entre otros, eran escasamente usados. Todo ello se evidenció en resultados que los ubicaban, en su mayoría, en los

niveles bajos, con textos más cercanos al cuento infantil u oraciones descriptivas de una situación.

Este conjunto de dificultades posiblemente obedece a prácticas de enseñanza del lenguaje, en las cuales se privilegia su tratamiento normativo, la exposición a un solo tipo de textos (narrativos: cuentos) con un abordaje centrado en una estructura de inicio, nudo y desenlace, la descripción de hechos y personajes que concluyen en la elaboración de un dibujo para saber qué comprendieron, desde el supuesto que se están atendiendo a las necesidades de los niños: dibujar. Resultados descritos también por investigaciones como las de Aguirre y Quintero (2014) y Morales y Arenas (2017), quienes afirman que los deficientes desempeños de los estudiantes en lo concerniente a la producción textual puede obedecer a que la enseñanza y aprendizaje de la escritura continua orientándose, en la mayoría de los casos, a la mecanización de los procesos básicos de decodificación y codificación de los textos, concepción tradicional del lenguaje escrito como algo fragmentado, normativo e instruccional, que reduce las actividades formativas a la identificación de grafemas, la posterior combinación fonética para la formación de palabras, párrafos y, por último, un texto completo. Además, coincide con los planteamientos de Lerner (2001), Ferreiro (1983) y Teberosky (1990), quienes afirman que las prácticas tradicionales reducen y limitan la función comunicativa del lenguaje, enfocándose únicamente en el análisis gramatical y estructural de este, confiando su uso posterior en situaciones comunicativas, en una situación paradójica, que genera grandes dificultades en la comunicación escrita.

- Frente a estas dificultades, reconocidas incluso antes de iniciar la planeación de la secuencia, se hizo una propuesta centrada en el uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación. En este marco la tarea integradora cumplió una función importante, pues los niños sabían que su escritura tendría destinatarios reales: otros niños, de otra institución. Este primer aspecto, también generó cambios en la manera de pensar la escritura: los textos deberían ser comprendidos por otros. La secuencia partió de reconocer y valorar el contexto de los estudiantes, trajo este contexto y sus vivencias como pretexto y medio para la escritura con sentido. Luego puso en juego varios supuestos, el primero de ellos era que los niños pueden comprender textos aun cuando no dominen el código alfabético, pues están en capacidad de hacer inferencias sobre lo que leen y escuchan. El segundo, fue poner en juego la lectura y la oralidad, desde el supuesto que se lee para escribir y hablar, por tanto la secuencia le dio la palabra a los estudiantes, posibilitó la expresión de pensamientos y sentimientos frente a las cosas cotidianas que les ocurren a ellos mismos o que ocurren en sus cuerdas, barrios, rancherías. El tercero, es la democratización y por tanto el respeto mutuo en el aula, todos eran estudiantes aprendiendo, hablando, haciendo “algarabía”, en un aula viva, en la que todos podrían hablar, sin que importara la etnia o el color. El cuarto, es que la escritura tiene diversas funciones que van desde entretener hasta solicitar, por ejemplo, la elaboración de la carta para invitar al experto, la elaboración de preguntas para este, y la escritura misma de la crónica. El quinto, pasar de la concepción de escritura como producto a la escritura como proceso, y por ello la necesidad de volver al texto las veces que fuese necesario, hasta que se sintieran satisfechos con el

producto. El sexto, que todos eran aprendices y que podrían ayudarse mutuamente, en un trabajo colaborativo, en el que se evaluaban mutuamente con el único ánimo de mejorar la escritura. Finalmente y quizás el más importante, pensarse como escritores, como productores de sus propios texto y por tanto con una voz que trascendería los límites del aula de clase.

Ahora bien, los estudiantes lograron escribir aún sin la adquisición total y formal del código alfabético, tal como lo describen los lineamientos respecto a la psicogénesis de la escritura planteada por Ferreiro (1983), seguramente porque los docentes dejaron de pensar la producción textual en términos de métodos de enseñanza, para pensarla como un proceso de comunicación con sentido. Desde esta perspectiva, el código alfabético no es la meta si no el medio para trascender hacia niveles más avanzados y complejos de comprensión y producción escrita. Por tanto, estudiantes y profesores comprendieron que cuando se escribe para otros, con propósitos definidos, este proceso no solo adquiere sentido, sino también hay un esfuerzo intencionado por mejorarlo permanentemente.

- Después del desarrollo de la secuencia didáctica se evidenció un avance significativo en los procesos de producción escrita, en las tres dimensiones propuestas.

Específicamente en la dimensión situación de comunicación, lograron posicionarse como cronistas, capaces de narrar y expresar su posición frente a los hechos narrados para un potencial lector.

Respecto a la superestructura, los estudiantes comprendieron que un texto tiene una manera de ser contado, atendiendo a los requerimientos formales en los que se

inscribe, y también al desafío que implica hacerlo para un posible lector que puede no conocer la realidad en la que está posicionado el escritor. En este marco los estudiantes repensaron el título y su sentido, hicieron un párrafo de presentación del contexto y personajes de la crónica seguido de un segmento de narración cronológica del hecho o conjunto de acciones como eje central de la historia y finalizando con un cierre coherente con esta.

Y finalmente, en relación a la lingüística textual, entendieron el sentido de utilizar distintos recursos lingüísticos como anáforas y sustitutos, modalizadores y signos de puntuación, para darle sentido e impronta a un texto en el que la subjetividad de quien cuenta es central.

Es importante tener en cuenta que la escritura es un proceso de construcción, y si bien todas las producciones generadas no son exactamente crónicas, si se acercan a las características de esta tipología textual, obviamente con muchas debilidades y no porque sean errores o porque los niños tengan problemas, sino porque están en proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que era la primera vez que se enfrentaban a la escritura de textos completos con destinatarios reales. Por tanto, se requieren de un trabajo continuado desde la perspectiva didáctica propuesta, para lograr consolidar a los estudiantes como como productores de textos.

- Respecto a las prácticas de enseñanza de los dos maestros, puede plantearse que iniciaron una transformación de sus concepciones de enseñanza del lenguaje escrito, las cuales los llevaron a comprender la escritura como proceso que supera el énfasis evaluativo, basado en la escritura como tarea y el docente como destinatario único de

las producciones de los estudiantes, para pensarlo desde una perspectiva interactiva y comunicativa, acorde con la naturaleza sociocultural del lenguaje.

Finalmente, la reflexión sobre las propias prácticas de los docentes antes, durante y después de la implementación del proyecto de investigación permite ratificar que sí es posible que los educadores analicen lo que sucede en las aulas para confrontar sus prácticas pedagógicas, salir de la zona de confort, y asumir posiciones críticas que los llevan a transformar lo que hacen, en beneficio de los cientos de niños que pasan por sus aulas.

6. Recomendaciones

Ante los resultados positivos obtenidos en la investigación, en el sentido de poder dar cuenta de la posibilidad del diseño y ejecución de propuestas diferenciales para la enseñanza del lenguaje, específicamente de la producción escrita de los estudiantes se hacen las siguientes recomendaciones:

- Seguir desarrollando propuestas didácticas de este tipo, que partan del contexto de los estudiantes y se sustenten en enfoques comunicativos, con situaciones reales de comunicación que permitan: darle la voz a los estudiantes, construir aulas democráticas, valorar la producción como un proceso de aprendizaje y no como un producto acabado susceptible solo de evaluación. En suma, propuestas didácticas que permitan entender que la escritura no constituye una actividad circunscrita al ámbito escolar, sino que representa un saber, una estrategia, un instrumento útil y fundamental para el desarrollo de la sociedad.
- Aprovechar las ventajas que permite el trabajo con los textos narrativos mediante el abordaje de tipologías textuales escasamente trabajadas en las aulas, como lo son la crónica, la autobiografía, el registro de experiencias, entre otras, y tener como referentes los resultados de investigaciones como esta, en las que se identifica el trabajo con este tipo de textos es posible y potencialmente significativo para el desarrollo de competencias vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito.
- Centrar el foco de futuras investigaciones la enseñanza de la producción escrita, desde este y otros enfoques teórico y didácticos, con el fin de seguir contribuyendo a la consolidación de una cultura investigativa desde la escuela, que fomente el fortalecimiento del quehacer docente en la enseñanza del lenguaje y contribuya a la evolución positiva hacia la renovación didáctica de este campo del saber.
- Dejar de pensar que el propósito único y exclusivo en los grados primero y segundo es la adquisición del código y no el uso del lenguaje, superando la visión tradicional de que

sin este código los niños no pueden leer o escribir, tal como lo ha ratificado resultados de la investigación y antecedentes relacionados con este tipo de propuestas.

7. Referencias Bibliográficas

Aguirre, P., y Quintero, Y. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la producción de textos narrativos de estudiantes de grado 1° de ebp, de la institución educativa la inmaculada de la ciudad de pereira*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperada de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/4627/37241A284i.pdf?sequence>

- Barthes, R. (1985). *Análisis estructural de los relatos* Cuarta Edición. México: Premiá.
- Bautista, A., y Cortés, J. (1998). *Maestros Generadores de textos*. Colombia: Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle.
- Bohórquez, E. (2013). *Actividades Didácticas: Paso a la publicidad*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Bulgaria, Subsecretaría Subdirección General de Cooperación Internacional. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/bulgaria/dms/consejerias-exteriores/bulgaria/publicaciones/2013/Actividades-did-cticas-4_Web/Actividades%20did%C3%A1cticas%204_Web.pdf
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Recuperado de: http://ateneodelainfancia.org.ar/uploads/104Estrategias_para_la_comprension_activa.pdf
- Buitrago, L., Torres, V., y Hernández, R. (2009). *La secuencia didáctica en los proyectos de aula, un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperada de: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis59.pdf>
- Camps, A., Cotteron, J., Dolz, J., Farrera, N., Fort, R., Guasch, O., Martinez, A., Milian, M., Ribas, T., Rodríguez, C., Santamaria, J., Utset, M., Vila, M., y Zayas, F. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. España: Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Camps, A. (1995). Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 1(5), 21-28.
- Caro, M., Uribe, G., y Camargo, Z. (2009). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Universidad del Quindío. Colombia.

- Carreño, M., y Zuleta, A. (2015). *¡Con argumentos, sin hacer aspavientos! una secuencia didáctica para el proceso de escritura de un texto argumentativo en español lengua extranjera (ELE)*. (Tesis de maestría) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperada de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17100/CarrenoRodriguezMariadeIPilar2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y Literatura*, 36 (37), 11-33.
- (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Editorial Paidós Educador.
- Castañeda, R., y Tabares, A. (2015). *Secuencia didáctica de enfoque interactivo para comprender textos narrativos en tercero primaria*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperada de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/5503/37213C346.pdf?sequence=1>
- Castaño, A. (2014). *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. M. (Comps.) (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración de las áreas académicas*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Chomsky, C. (1957). Reading and phonology. *Harvard Educational Review*, 40 (3), 287-309.

- Ferreiro, E. (1983). Psicogénesis de la Escritura. En C. Coll. (Ed.), *Psicología Genética y aprendizajes escolares. Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget* (pp.79-90). Barcelona, España: Siglo XXI de España editores S.A.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona, España: Paidós.
- Goicochea, A. L. (2012). *Género, desbordes y límites de la literatura: Leer para enseñar y aprender*. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2139/ev.2139.pdf
- Hayes, L., y Flower, J. (1980). *The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. Cognitive processes in writining*. New Jersey, EE.UU: Lawrence Earlbaum Asociantes.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F., México: Editorial McGra-Hill/Interamericana Editores S.A.
- Hymes, H. D. (1972). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.
- Imbernón, F. (2012). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa REDIE*, 14(2), 1-9.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES-. (2017). *Resultados pruebas SABER ICFES 359 2016*. Recuperado de: www.icfes.gov.co.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES-. (2016). *Informe Aterrizando los resultados al aula de las IE Luis Antonio Robles y San Juan Bautista del Distrito Turístico de Riohacha, Departamento de La Guajira a partir de sus resultados en las pruebas SABER*

ICFES 359 de los años 2015 y 2016. Recuperado de:
https://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016/244001000671.pdf

Jolibert, J. (2002). *Formar niños lectores/productores de textos: Propuesta de una problemática didáctica integrada*. Paris, Francia: Editorial Dolmen Ediciones.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo imposible y lo necesario*. Barcelona, España: Editorial Fondo de cultura económica de España.

Lomas, C. (2001). *La educación lingüística y literaria en secundaria. Adaptación de Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Recuperado de: <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/I.1.lomas.pdf>

López, Y. (2013). El placer de la lectura y la escritura en la escuela. *Leer para comprender, escribir para transformar* 2 (2) 15-26.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN-. (2015). *Índice Sintético de Calidad Educativa*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN-. (2006). *Estándares básicos de competencia del lenguaje. Formar en lenguaje: aperturas de caminos para la interlocución*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

----- (1998). *Lineamientos curriculares del lenguaje*. Bogotá, Colombia.

Morales, M., y Arenas, E. (2017). *Relatos, sueños y arte de mi pueblo: Produciendo crónicas con estudiantes de la I.E nuestra señora de la presentación*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperada de:
<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7822/372623M828.pdf?sequence=1>.

- Nieto, M., y Carrillo, S. (2013). *Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero del colegio Saint Andrews de Pereira*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperada de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/4112/1/37241N677.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (1997). *Documento 5: Tendencias en la Enseñanza del Lenguaje. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183654s.pdf> el 10 de 04 de 2016.
- Ortiz, E. (2010). *La crónica: lo que es y lo que no es*. México D.F., México: Editorial Universidad Autónoma de México.
- Pérez, M. (2004). *Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política*. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/997-leer-escribir-participar-un-reto-para-la-escuela-una-condicion-de-la-politicapdf-ZIWI2-articulo.pdf>.
- Pérez, M., y Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el campo del lenguaje*. Recuperado de: https://scf563291e8cb4ead.jimcontent.com/download/version/1434142807/module/8404496383/name/_Alternativas%20RED%20DE%20LENGUAJE.pdf
- Pérez, T., Camacho, S., y Rodríguez, O. (2013). *Las ciencias naturales y las prácticas pedagógicas en la formación del derecho al ambiente sano*. (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás. Bogotá. Recuperada de:

<http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2569/Montalvocaastroalberto%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar una práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Colección Crítica y fundamentos, serie Formación y desarrollo profesional del profesorado*. México D.F., México: Editorial GRAÓ.

Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos de la OCDE (PISA). (2014). *Resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf

Quintero, E., y Salazar, T. (2016). *De héroes y villanos: una propuesta didáctica mediada por TIC para la producción de textos narrativos*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/6489>

Rodríguez, A., y Torres, E. (2014). *Una secuencia didáctica para fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes del curso español 4 del centro latinoamericano de la pontificia universidad javeriana*. (Tesis de maestría) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C. Recuperada de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/14986>

Rodríguez, S. (2014). *Ingresar a la cultura escrita y a las prácticas de lenguaje, una configuración didáctica para el inicio de la escolaridad*. Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres.

Salcedo, A. (2012). *La crónica: el rostro humano de la noticia. Pasos esenciales del género, desde la selección del tema hasta la escritura final*. Recuperado de: http://bicentenario.fnpi.org/materiales/la_cronica_el_rostro_humano_de_la_noticia.pdf

- Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341024_recurso_1.pdf
- Sánchez De los Milagros, M. (2012). *Implementación de una secuencia didáctica en la enseñanza de la lectura y escritura en contextos de estudio en la formación docente inicial*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de la Plata. Recuperada de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.747/te.747.pdf>
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 210 (58), 43-64.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.
- Soto, J. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4° y 5° E.B.P.* (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperada de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/5503/1/37213C346.pdf>
- Teberosky, A. (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura y Vida*, 11 (12), 1-15.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del Lenguaje Escrito: escribir en la escuela*. Barcelona, España: Editorial Anthropos.
- Valencia, C. (2014). *Programa general taller de crónica*. Bogotá, Colombia: Editorial Circulo de Lectores.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Paidós.

-----, (1995). *Texto y Contexto*. Madrid, España: Editorial Ediciones cátedra S.A.

Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Recuperado de <http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFG/genetica/zalazar/Vygotski%20%20-%20El%20desarrollo%20de%20los%20procesos%20psicologicos%20superiores%20-%20Cap%20IV.pdf> el 06 de 05 de 2016.

-----, (1989). *Pensamiento y lenguaje*. Recuperado de: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

Zuluaga, O. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1948*. Medellín, Colombia: Editorial Magisterio.

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de permitir la participación del estudiante _____ identificado con documento N° _____, luego de comprender en qué consiste la investigación “EL CONTEXTO VISTO DESDE MIS OJOS: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE TEXTOS NARRATIVOS, TIPO CRÓNICA, DE ESTUDIANTES DE 2° DE EBP LAS IE SAN JUAN BAUTISTA Y LUIS ANTONIO

ROBLES DEL DISTRITO TURISTICO DE RIOHACHA” adelantada por la Línea de Profundización en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica con enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos, tipo crónica, con estudiantes de grado 2° de EBP, de dos instituciones educativas del distrito turístico de Riohacha.

Justificación de la Investigación: Una propuesta de investigación de este tipo en el área del lenguaje permitirá establecer la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural basada en referentes teóricos sobre las competencias comunicativas de los estudiantes para la producción textual de textos narrativos, enmarcados en el contexto de producción, además se propone como estrategia alternativa a las prácticas tradicionales que han estado centradas en una enfoque gramatical, es decir, en el cómo escribir y no en el para que ni en el para quien, desconociendo el uso social del lenguaje.

Procedimientos: La investigación se implementará en tres momentos: 1) Valoración del nivel inicial de producción escrita de textos narrativos antes de la implementación de la Secuencia Didáctica. 2) Implementación de una propuesta de intervención (secuencia didáctica), estructurada en tres fases preparación, producción y evaluación. 3) Valoración de la producción escrita de los estudiantes después de aplicada la propuesta.

Beneficios: Investigar sobre la implementación de la secuencia didáctica permitirá la transformación de nuestras prácticas educativas y al mismo tiempo mejorará la producción de textos narrativos tipo crónica de los estudiantes, además se pretende que sea un insumo de consulta que facilite los procesos de formación de otros docentes

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: Los participantes recibirán información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: Los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Francisco Blanchar o Piedad Sierra.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Riohacha a los _____ días, del mes _____ del año 2017.

Nombre del acudiente
Cédula:

Firma del acudiente

Nombre del testigo
Cédula:

Firma del testigo

Anexo 2. Rejilla de valoración de la escritura

Producción Textual: Proceso de resolución de problemas y construcción de sentido de un texto para hacerlo comprender a un destinatario. En este proceso el escritor debe tener en cuenta diferentes niveles (contexto general, la superestructura y los campos semánticos, entre otros) (Jolibert y Sraïki, 2009).

Texto Narrativo, tipo crónica: Narración basada en un hecho real, pero en que el autor presenta una interpretación subjetiva de dicho hecho (Ortiz, 2010). En este sentido producir una crónica consiste en narrar una historia de manera detallada, escrita por un testigo ocular

o por un contemporáneo que ha registrado todos los pormenores que ha visto y ha tomado posición al respecto.

Dimensiones	Indicadores	Índices
Situación de Comunicación. Contexto situacional o contexto cercano del texto que concierne más específicamente a los siguientes parámetros de: ¿Quién escribe?, ¿Para quién escribe?, ¿con qué propósito escribe? (Jolibert y Sraïki, 2009).	Propósito. Da cuenta del para qué se escribe el texto. El propósito de la crónica es narrar hechos que hayan ocurrido (conocidos o vividos por el autor) y tomar posición frente a estos (Ortiz, 2010).	(3) En el texto el autor narra un hecho real y toma posición frente a este. (2) En el texto el autor narra un hecho real pero no toma posición frente a este.
	Tema. Constituye el objeto del texto, es decir su contenido. El tema de la crónica es un hecho real que puede ser rastreado en el espacio. (Ortiz, 2010).	(3) En el texto se aborda como eje central un suceso que el cronista vivió o del cual se enteró. (2) En el texto se evidencia algunos sucesos reales mezclados con temas ficcionales.
	Enunciador. Se refiere a quien ha escrito la historia y toma posición al respecto. El autor de la crónica (cronista) es quien escribe la historia y toma posición frente a esta.	(3) En el texto se presenta el nombre del autor y la posición subjetiva frente al hecho que narra. (2) En el texto se presenta el nombre del autor pero no la posición subjetiva frente al hecho.
		(1) En el texto no se presenta el nombre del autor, ni su posición subjetiva del hecho que narra.

	Destinatario. Es a quien va dirigido el texto.	(3) En el texto se utilizan expresiones y léxico adecuados y pertinentes al destinatario.
	Lector de la crónica a partir del cual se debe orientar el lenguaje y las diversas expresiones en la narración. (Ortiz, 2010).	(2) En el texto se utilizan expresiones y léxico adecuados pero no pertinentes al destinatario. (1) En el texto no se utilizan expresiones y léxico adecuados y pertinentes al destinatario.
Superestructura. Estructura textual o conjunto de estructuras semánticas globales que le confieren a cada tipo de texto su carácter diferenciador (Jolibert y Sraïki, 2009).	Título. Palabra o frase que hace alusión de manera breve y llamativa a los hechos narrados. Posee un carácter introductorio al texto.	(3) En el texto aparece un título que da cuenta de la idea central del texto. (2) En el texto aparece un título que no da cuenta de la idea central del texto. (1) En el texto no hay un título.
La superestructura de un texto narrativo, tipo crónica se caracteriza por organizar la información contando con	Presentación. Conjunto de circunstancias donde se presentan los personajes o los hechos desde la perspectiva del cronista y cuyo propósito es generar interés en el lector. Responde a las preguntas: cómo, cuándo, donde, sucedió por cada una de las situaciones que el cronista quiere presentar.	(3) En el texto se presenta un apartado que introduce los personajes o los hechos de forma coherente. (2) En el texto se presenta un apartado que introduce los personajes o los hechos pero no de forma coherente.
	Desarrollo Cronológico.	(3) En el texto se presentan diversos

elementos esenciales como el título, el contexto, la progresión cronológica y el cierre (Ortiz, 2010; Valencia, 2014; y Salcedo, 2012).	Cuerpo del texto que permite identificar el desarrollo cronológico de los hechos, los cuales a su vez, posibilitan la reconstrucción de mundos y universos culturales y sociales.	apartados que dan cuenta de la progresión cronológica de los diferentes momentos que conforman la historia.
		(2) En el texto se presentan diversos apartados que no conservan una progresión cronológica de los diferentes momentos que conforman la historia.
		(1) En el texto no se presentan apartados que den cuenta de la progresión cronológica de los diferentes momentos que conforman la historia.
		(3) En el texto se evidencia un apartado que marca el cierre coherente de la historia.
	Cierre. Estado final coherente con el resto de la historia.	(2) En el texto se evidencia un apartado que marca el cierre de la historia pero este no es coherente con la lógica de esta.
		(1) En el texto no se evidencia un apartado que marca el cierre de la historia.
Lingüística		(3) En el texto se usan de manera adecuada variedad de adjetivos o adverbios que evidencian la subjetividad del cronista.
Textual. Describe los componentes de avance y progresividad de un texto. Permite relacionar las estructuras del lenguaje con las estructuras de un texto (su	Modalizaciones. Opción de enunciación que permite la expresión de la subjetividad a través de adjetivos o adverbios.	(2) En el texto se usan de manera inadecuada adjetivos o adverbios que evidencian la subjetividad del cronista
		(1) En el texto no se usan adjetivos o adverbios que evidencian la subjetividad del cronista
	Progresión temática. Mecanismo por el que se	(3) El texto conserva el mismo eje temático durante todo su desarrollo.

superestructura) (Jolibert, 2002).	dosifica y organiza el desarrollo de la información en un texto para mantener el sentido y la significación desde el principio hasta el final, gracias al léxico y al uso de conectores (causa efecto y cronológicos).	(2) El texto presenta dificultades para conservar el mismo eje temático.
		(1) En el texto no se conserva el eje temático.
		(3) En el texto se evidencia el uso adecuado de diversidad de anáforas y/o sustitutos para Pronombres o grupos nominales que reemplazan personas y objetos mencionados a lo largo del texto.
		(2) En el texto se usan de manera inadecuada anáforas y/o sustitutos
		(1) En el texto no se evidencia el uso de anáforas y/o sustitutos.
Puntuación.	Uso adecuado y de manera variada de los signos de puntuación que den sentido al texto.	(3) En el texto se usan con función lógica los signos de puntuación.
		(2) En el texto se usan sin función lógica los signos de puntuación.
		(1) En el texto no se usan signos de puntuación.

Anexo 3. Muestra de los diarios de campo

Diario de campo del Docente 1

DIARIO DE CAMPO	
EL CONTEXTO VISTO DESDE MIS OJOS: Una secuencia didáctica para la producción textual de textos narrativos, tipo crónica, con estudiantes de 2° de EBP las IE San Juan Bautista y Luis Antonio Robles del Distrito Turístico de Riohacha.	
Institución Educativa	Luis Antonio Robles
Sede	José María Silva Plaza
Nivel de Formación	2° de Educación Básica Primaria
No. de estudiantes asistentes	17
Lugar	Salón de clases
Jornada	Matinal
Fecha	Viernes 30/06/2017
Hora Inicio	8:20 a.m.
Hora de Finalización	10:05 a.m.
SESIÓN 1-CLASE 1	
DESCRIPCIÓN	
La sesión de trabajo inicia a las 8:20 a.m. siento mucha ansiedad, interés y motivación por conocer la reacción de los estudiantes durante esta primera actividad de la secuencia didáctica y siento que desde el primer instante esta actividad de enseñanza y aprendizaje está influenciando mis concepciones y modo de ver y actuar, agudizando mis sentidos y a pensar en acciones que cotidianamente no hacía, como por ejemplo determino inmediatamente que se encuentran 17 estudiantes con la profesora oficial del curso tomando apuntes del tablero	

de un taller de matemáticas sobre operaciones matemáticas de suma y resta.

Me siento con un sentido de percepción y atención mucho más agudo en función del propósito de recopilar la mayor información, comienzo a escuchar de manera más detenida que de costumbre cada uno de las expresiones de los estudiantes: -Llegó el profesor gritan al unísono todos los estudiantes, -Francisco se me quedó la revista para recortar, comenta uno de ellos, -No hay problema, tus compañeros trajeron materiales y te los prestarán, le respondí, -listo pues, me dice, mucho más tranquilo.

Es una sensación extraña, pero muy significativa que me tiene intrigado. De verdad siento que existen muchos detalles significativos en las situaciones didácticas que dejaba pasar por alto y que mediante esta propuesta didáctica estoy empezando a reconocer.

Otro detalle que considero muy importante ha sido la capacidad de identificar y relacionar los aspectos logísticos, de infraestructura de la institución con la disposición didáctica docente, aspectos como que el salón de clases se encuentra como de costumbre, ubicada en la zona rural dispersa, oscuro por la ausencia del fluido eléctrico y sin abanicos, utilizados para amortiguar las altas temperaturas características de esta región; aspecto ocasionado por un robo reciente (el segundo del año), realizado durante los días de paro docente; el cual dejó sin este servicio y estos aparatos eléctricos a todos los salones de los grados inferiores (prescolar a 3°). Este aspecto me tiene muy apesadumbrado y triste, pues se requiere del fluido eléctrico y de condiciones logísticas adecuadas para las sesiones de la S.D.

Empiezo a plantearme extrañas relaciones de causa efecto entre las condiciones del aula y las marcadas dificultades de enseñanza y aprendizaje del lenguaje y demás áreas del saber impartidas en la escuela, aspectos como que las paredes del salón situadas al norte, oriente y occidente se encuentran pintadas de un chillón color naranja, mientras que la pared situada al sur de un extraño y envejecido color azul. Me dan muchas ganas de describir de manera detallada cada uno de los elementos existentes y me atrevo a plasmarlos en este diario:

En la pared occidental se encuentra un mapa del Departamento de La Guajira en el cual se encuentran ubicados los principales recursos naturales de esta zona del país, el guineo de las zonas bananeras, las salinas de Manaure, el carbón del cerrejón, un acordeón alusiva a la música vallenato, la sierra nevada de Santa Marta y una flor; 60 calados en la parte central de la pared y más a la parte noroccidental, el dibujo de un mapa antiguo con el título Los Valores y más abajo las palabras Amor, Sinceridad, Humildad Amistad, Fe, Confianza, Tolerancia, Humildad, Perdón y Responsabilidad. Esta al igual que las demás paredes se encuentra sucia, corroída por el salitre, el uso que de ella hacen los alumnos que año tras año pasan por este salón y la falta de mantenimiento y pintura. En la pared ubicada al norte se encuentra en tablero en la parte central, un armario de 1 metro con 70 centímetros aproximadamente, de color gris, situado al margen izquierdo junto a una mesa y una caja de cartón; mientras que en la esquina derecha se encuentra un estante de 5 espacios, con unos ejemplares de los libros de Escuela Nueva muy poco utilizados, teniendo en cuenta la mayoría de hojas en blanco, sin uso por parte de los estudiantes. En la parte superior de la

pared un paisaje de las playas del corregimiento, unas palmeras y cuatro flamencos rosados alzando el vuelo de occidente a oriente. La pared del lado oriental del salón solo posee los mismos 60 calados que la occidental y manchas de todo tipo. El techo se encuentra lleno de telarañas y sucio abundante, y claro, sin los abanicos y cables robados.

Me siento muy satisfecho pero a la vez inquieto al percibir que los estudiantes se encontraban tranquilos y callados, organizados en filas, como diariamente se disponen, mirando hacia el tablero, tomando los apuntes realizados en este por la profesora, mientras que esta los alienta a terminar para poder comenzar la sesión de trabajo de la SD programada. Interiormente critico este aspecto y deseo iniciar el trabajo de la sesión de la S.D. para modificar, así sea momentáneamente, este aspecto.

-Pilas que llegó el profesor Francisco, terminen los que hacen falta, manifiesta la docente. – Ya yo terminé, grita alegremente una estudiante. Estos comentarios me motivan y me brindan esperanzas de que puedo lograr un buen trabajo con este grupo de estudiantes.

Mientras tanto voy preparando el ambiente generador de escritura propuesto en la SD, iniciando la ubicación de las fotografías en las paredes del salón; al instante varios estudiantes manifiestan: -Allí está el colegio, ese es el cementerio, el parque, la iglesia, la calle de acá, la cancha de futbol. Identificando de inmediato cada una de las fotografías. Se aumenta la emoción y el interés por parte de ellos por saber de qué se tratará la actividad. Al parecer nunca habían visto nada diferente en las paredes de su salón que el mapa, el mensaje de los valores, los calados y la acostumbrada suciedad de este.

-Listo ya terminamos todos, manifiesta una estudiante; –Bueno, recojan todo y vamos a comenzar, explicita la docente.

-Organicémonos en mesa redonda, les digo. Tímidamente comienzan a rodar sus pupitres sin saber cómo organizarse, al parecer nunca lo han hecho de forma diferente a las usuales filas mirando hacia el tablero. Uno a uno los organizo de manera circular en el salón, dispongo la mesa de madera utilizada como escritorio y sobre ella, en la parte central del círculo formado coloco los materiales de trabajo (pliego de papeles, marcadores, colbón, las carpetas para los portafolios, hojas de block, entre otros).

-¿Y eso para que es profe?, pregunta una estudiante, -Para el trabajo que realizaremos, le respondo.

Les doy la bienvenida y los agradecimientos por su participación en el inicio de esta jornada de trabajo, me siento extasiado, a la expectativa, continuo -que esperaremos poder seguir desarrollando durante todo el II semestre del año. Hago el requisito de las preguntas alusivas a las fotografías, que ya muy efusivamente todos relacionaron de manera correcta con los lugares más habituales y concurridos del corregimiento. -¿Qué lugares observamos en las fotografías? ¿Qué personas se encuentran en ellas? ¿Han estado en esos lugares? ¿Qué ha ocurrido en esos lugares? ¿Qué han hecho ustedes allí? Nuevamente responden la mayoría de estudiantes con mucho entusiasmo y seguridad cada pregunta efectuada: el parque, la iglesia,

la cancha, el cementerio, el colegio de bachillerato, nuestro colegio, la calle principal, la discoteca del pueblo, la policía; yo he jugado allí, caminé con mi mamá, nos sentamos y tomamos gaseosa, etc.

Me genera incomodidad el no poder controlar todas las manifestaciones, diálogos, algarabía y júbilo de los estudiantes frente a la actividad promovida, pero extrañamente conservo la calma al recordar los aspectos teóricos relacionados con el enfoque comunicativo, la enseñanza del lenguaje en situaciones reales, además de los resultados de las investigaciones de Jolibert y Camps en los cuales manifiestan como normal y necesario la promoción de la autonomía y el despliegue libre de los estudiantes durante el desarrollo de este tipo de propuestas.

Posteriormente, pasando a la segunda actividad les manifiesto que seré el secretario de todos, y que mientras ellos cuentan sus historias en estos lugares, tomaré los apuntes de estas. Tímidamente al principio, y cumpliendo con las directrices de la S.D, pero con mucha energía y entusiasmo progresivo mientras avanzaban los relatos y las preguntas de los profesores y compañeros surgieron las historias del carro que atropelló a los chivos mientras Donovan y su familia viajaban hacia Riohacha, los puntos de sutura y su viaje de urgencia para atender la cortada sufrida por la estudiante Lluvia mientras jugaba en el parque y pisaba una botella de vidrio, la mordida de caimán y el gran susto sufrido por Miguel Angel mientras se bañaba en la playa junto a su familia, el pellizco de un cangrejo a Wualith y la gran corrida que hizo para refugiarse y el billete pescado por el tío de Johansson, mientras intentaba agarrar peces en la playa. Definitivamente siento mucha satisfacción al poder manifestar y sobre todo entender el propósito de expresiones como ¿les parece si contamos historias? ¿Qué podemos hacer para lograr un buen trabajo?, en vez de imponer actividades, tiempos y funciones como habitualmente acostumbraba.

Fue impresionante escuchar cada detalle de los estudiantes (sus expresiones, cambios en los aspectos prosódicos y kinestésicos) en el momento en que cada narrador respondía a su manera preguntas efectuadas: ¿Dónde ocurrió? ¿Cuándo? ¿Quiénes estuvieron implicados en el hecho? ¿Estuviste presente o te lo contaron? ¿Quién te lo contó? ¿Qué sucedió primero, que sucedió después y cómo terminó la historia? ¿Dónde viven esas personas implicadas? ¿Por qué ocurrieron o se dieron los hechos? ¿Qué dijeron los personajes mientras ocurrían los hechos? ¿Quién dijo tal cosa? ¿Es verdad lo que ocurrió? ¿Para que servirá contar y escribir estas historias?. Algunos tímidos, otros efusivos, personalmente me sentí agobiado por tantos detalles que deseaba registrar y que inmediatamente relacionaba con los elementos leídos en referencias bibliográficas.

El trabajo grupal fue muy productivo, 16 de los 17 estudiantes conformaron grupos, tomaron los materiales de trabajo y realizaron las representaciones de las historias contadas a través de mapas, figuras y representaciones propuestas por ellos. Mientras que la estudiante Yamileth, perteneciente a la cultura Wayuú, permaneció aislada de los grupos por algunos minutos, incitada por la profesora y por mí para que hiciera parte de alguno de los 4 grupos conformados, no decía palabra alguna y simplemente atinaba a mirarnos fijamente. A los 18

minutos de iniciada la actividad grupal empezó a representar unos dibujos en 1 octavo de cartulina que tenía dentro de su bolso, pegando algunos elementos recortados de una revista, -¿Qué historia estas contando?, le pregunté; me miró y solo siguió pegando recortes. Mientras los demás grupos emocionados recortando, aportando ideas de nuevas historias, entretenidos tomando decisiones de que pegar y que representaba cada figura incluida en el pliego de papel. En varios 2 de esos grupos cada integrante representó su propia historia.

A las 9:05 a.m. todos los grupos habían terminado la representación de sus historias, las cuales pegamos en las paredes del salón para ser explicadas después del receso por uno de sus integrantes.

De manera ordenada cada estudiante entregó los materiales facilitados: marcadores, tijeras y colbones, mientras indagaban por sus materiales extraviados -¿Dónde está mi borrados, mi tijera? ese es mi lápiz.

9:10 a.m. Receso para el recreo y toma de merienda.

9:30 a.m. Me costó un poco lograr en los estudiantes su participación en la socialización del trabajo, pero observando la energía y efusividad del grupo sabía que a medida que los más efusivos fueron participando uno o dos integrantes de cada grupo narró las historias representadas artísticamente, contando algunos detalles al gran grupo organizado en mesa redonda en torno al tablero del salón, mientras se reían y aplaudían la participación de los compañeros.

Fue gratificante presenciar como entre todos se redactó el acuerdo o contrato didáctico en función de las características de la tarea integradora. En el acuerdo los estudiantes relacionaron de manera mayoritaria ideas actitudinales como: comportarnos bien, prestarle atención al profesor, no hacer desorden, no gritar, no pelear con los compañeros, no tirar las sillas, sucios o basura, estudiar, leer, hacer las tareas y evaluaciones y no ponerse mal cuando la mamá le diga haga las tareas. Les insistí en aspectos procedimentales como ¿Qué consideraban que debíamos hacer durante el proyecto? ¿Cuáles debían ser las responsabilidades? el acuerdo fue firmado por todos docentes y estudiantes.

El hecho de que cada uno de los estudiantes recibió su carpeta, para crear los portafolios de almacenamiento y registro de las futuras actividades constituyó una actividad significativa al evidenciar las expresiones de afecto y gratitud por el detalle, que aun entender su verdadero propósito da cuenta del escaso acceso a material de trabajo por parte de ellos y a la sorpresa de recibirlo, además el extraño compromiso para la próxima sesión de poder decorarlo a su gusto con aspectos relacionados con la temática del proyecto.

La sesión finalmente culmina a las 10:05 a.m. y desde ya me encuentro pensando en los ajustes a realizar teniendo en cuenta las circunstancias evidenciadas durante la sesión de hoy.

INTERPRETACIÓN	REFLEXIÓN
El hecho de diseñar e implementar una	El ejercicio de reflexión docente requiere

<p>propuesta didáctica de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes basada en un paradigma completamente distinto al que fui formado representa un panorama inicialmente incierto en el que solo cuento con los referentes teóricos adquiridos a través de la formación en el postgrado. De ahí los sentimientos de ansiedad, interés y motivación por conocer la reacción de los estudiantes ante el desarrollo práctico de la S.D.</p> <p>El proceso de reflexión en torno a la acción, durante y después genera una mayor amplitud y conciencia del sentido de percepción y atención, manifestado de manera mucho más específica, marcada y detallista. La reflexión y el registro de esta permiten reconocerse como actor activo de la situación didáctica y en constante evolución frente a la dinámica presente y futura de esta. Y no solo con relación al propósito del proyecto de investigación sino en torno al objetivo de promover aprendizajes significativos en los estudiantes que participan en él.</p> <p>La reflexión sobre la acción y posterior a ella ha permitido reconocer desde una perspectiva diferente a la tradicional heterónoma y sumisa del papel del estudiante en la clase, generando la necesidad de plantear en sesiones diferentes una dinámica distinta, de respecto e interacción mutua, de autonomía y toma de decisiones conjunta.</p> <p>Entender que el proceso de análisis e interpretación de la reflexión en torno a la práctica se torna inicialmente tedioso, exigente y agotador cognitivamente hablando, pero que, ante la disposición personal de pretender transformar y fortalecer mi quehacer docente en pro de mejorar los aprendizajes de los estudiantes a mi cargo y consolidar un ejercicio didáctico sólido</p>	<p>de autonomía y responsabilidad en función de una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Tal como afirma Perrenoud (2011) <i>Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno. De esta manera la figura del practicante reflexivo</i>” (p. 12). Además embargo esta dinámica requiere de disposición, compromiso y esfuerzo para comprender que todo este esfuerzo es por un propósito superior propio de nuestro quehacer docente.</p> <p>Es necesario seguir trabajando de manera permanente y consistente en procesos de autoformación y reflexión personal ante las características de la configuración didáctica diseñada en la S.D., sus objetivos y las evidencias de los aprendizajes del docente y los alumnos en la práctica.</p> <p>El cambio paulatino y progresivo desde un paradigma tradicional históricamente arraigado hacia un paradigma constructivista dependerá del nivel de comprensión, entendimiento y asimilación docente producto su capacidad de extrañarse de su propio quehacer y reflexionar en todo momento acerca de su despliegue didáctico. En términos de Schön (1987) <i>“Desarrollar una postura reflexiva significa formar el habitus, fomentar la instauración de esquemas reflexivos, que en el ámbito educativo significaría que los docentes implementen de manera continua, permanente, autónoma y enmarcada en los objetivos fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje”</i> (p.44).</p>
DIARIO DE CAMPO	

EL CONTEXTO VISTO DESDE MIS OJOS: Una secuencia didáctica para la producción textual de textos narrativos, tipo crónicas, con estudiantes de 2° de EBP las IE San Juan Bautista y Luis Antonio Robles del Distrito Turístico de Riohacha.	
Institución Educativa	Luis Antonio Robles
Sede	José María Silva Plaza
Nivel de Formación	2° de Educación Básica Primaria
No. de estudiantes asistentes	23
Lugar	Salón de clases
Jornada	Matinal
Fecha	Martes 04/07/2017
Hora Inicio	8:23 a.m.
Hora de Finalización	10:30 a.m.
SESIÓN 2-CLASE 1	
DESCRIPCIÓN	
<p>La sesión de trabajo inicia a las 8:23 a.m. me encuentro a la expectativa y muy ansioso de lo que sucederá durante el encuentro de los estudiantes con los diferentes textos expertos preparados para esta sesión de la SD.</p> <p>Siento satisfacción y positivismo al escuchar los comentarios iniciales de los estudiantes en torno a las actividades desarrolladas en la jornada anterior: –Profe traje mi carpeta, manifiesta una estudiante en alusión a uno de los compromisos establecidos en la primera sesión, la carpeta portafolio para el registro y almacenamiento de los futuros talleres y actividades que debían decorar a su gusto. –A mí se me quedó profe, contesta otro estudiante, -no hay problema, tranquilos, respondí, para las próximas clases, todos sin falta a traer su carpeta decorada tal como lo han hecho sus compañeros el día de hoy.</p> <p>He adquirido la costumbre de iniciar cada sesión de trabajo desarrollo indagando a los estudiantes por las actividades desarrolladas en la sesión anterior, en vez de ser yo quien lo haga: -¿Qué hicimos la clase pasada? ¿Qué actividades desarrollamos? –Escribimos cuentos, responde Donovan; -Noooooooooooo, grita Lluvia, escribimos crónicas y después las dibujamos, -así es, crónicas, grita la mayoría de estudiantes. Empiezo a extrañarme de mi mismo al pensar un poco más detenidamente las posibles respuestas que debo dar a mis estudiantes para garantizar la validez de constructo de la investigación y poder garantizar en mayor medida el enfoque comunicativo de esta: -¿Recuerdan este documento que realizamos entre todos?, pregunto en alusión al contrato didáctico, -y que firmamos, complementa la estudiante Lena. –Exactamente, reitero, el acuerdo que todos debemos cumplir, mientras lo voy pegando en una de las paredes visibles del salón a la vista de todos.</p> <p>Otro hecho importante lo constituye la explicitación de los objetivos de cada sesión a los estudiantes, aspecto que cotidianamente no estaba acostumbrado a realizar, por ejemplo: <i>-durante la jornada de trabajo resalto que el objetivo de la actividad del día será el de reconocer las características de las crónicas y que leeremos algunos textos que si presentan crónicas y otros que no lo son. Indago por los documentos solicitados para el desarrollo de la actividad: el portafolio y ejemplos de textos que consideren presenten crónicas.</i></p>	

Mantener la calma ante la irresponsabilidad de los estudiantes con los compromisos establecidos también representa un cambio significativo detectado durante esta sesión, por ejemplo ante que la mayoría de los estudiantes manifiesta que no encontraron ningún texto relacionado con crónicas, y solo el 15% de los estudiantes presentaron sus carpetas decoradas y marcadas, fueron aspectos que en otras circunstancias hubieran terminado molestándome, sin embargo, ante las características de este proyecto opté por tomar las cosas con calma y hacer alusión a la relectura del contrato didáctico haciendo énfasis en los aspectos relacionados con el cumplimiento de las tareas y compromisos y su importancia para el desarrollo positivo de nuestro proyecto de escritura.

La confianza y confianza adquirida mediante la reflexión se reflejan en la capacidad de poder comprender lo significativo de la disposición autónoma del grupo en forma de mesa redonda o por grupos en función del proyecto (con la profesora oficial siguen manteniendo las filas tradicionales) y el contacto con diferentes tipos de textos dispuestos sobre el escritorio (libros de cuentos y fábulas, crónicas, comics, textos expositivos e informativos). El responder con mejor disposición a situaciones inesperadas como por ejemplo: -Profe ¿Cuál es mi apellido?, manifiesta otra estudiante, -carajo muchacha, como siempre, perdida, le responde la docente de grupo, -no hay problema, respondo, ¿Cómo escribes tu nombre completo con los apellidos de tus papás?, -Ahhhhh, ya me acordé, responde alegremente la estudiante. Aquí otro ejemplo gratificante producto del buen trato docente: La estudiante que permaneció aislada y trabajó de manera individual durante la primera sesión se integró de manera rápida a uno de los grupos conformados, sin embargo permaneció callada durante toda la jornada, señalada por sus compañeras de grupo como lenta y copiona, ya que esta se limitó a observar y tomar los mismos apuntes que las otras integrantes.

Siento un poco de frustración ante la marcada incapacidad de ubicación de la mayoría de estudiantes para relacionar cada uno de los datos solicitados, por lo cual se hizo necesario desarrollar varias explicaciones detalladas, cuadro por cuadro, especialmente para la escritura correcta del nombre de los textos seleccionados por el grupo, que debían ser escritos en cuadros independientes, enumerados. Sin embargo algunos estudiantes escribían el nombre de un libro abarcando varios espacios establecidos. Pero permanecí en calma y demostrando total disposición de ayuda y soporte ante los innumerables llamados de ayuda por parte de los estudiantes.

Se realiza un receso a las 9:45 a.m. para que tomen la merienda.

Se reinicia la actividad a las 10:05 a.m.

Se evidencia dificultad a nivel general para hacer la lectura e identificación del tema de los textos, la mayoría de estudiantes no dan cuenta de acciones procedimentales para identificar de manera preliminar si estos se tratan de crónicas o no. Pienso que será muy difícil mejorar esta situación, pero al mismo tiempo recuerdo los aspectos teóricos en función de la edad, las características y capacidades de los estudiantes de este grado (2° de la básica primaria), ante

tal situación continuo intentando apoyar y clarificar este aspecto, intervengo resaltando una de las premisas establecidas al final de la sesión anterior -¿Cómo sabemos que un texto se trata de una crónica? ¿Cómo fueron las historias que ustedes contaron? ¿Fueron verdad, ciertas o fueron mentiras o falsas? ¿si encontramos en una lectura que un animal le habla al otro, por ejemplo, ¿se puede considerar una crónica?, -Tiene que ser verdad profe, manifiesta un estudiante, -exactamente, le respondo, hay que tener en cuenta esa idea para poder saber si se trata de una crónica o no.

Sin embargo, después de las explicaciones realizadas continua evidenciándose deficientes niveles de lectura, concentración y análisis textual de los estudiantes, los cuales se dedicaban a la observación de las imágenes y ante la intervención del docente en preguntar que tenían que leer, en que parte del texto debían hacerlo, mientras que otros simplemente marcaban los cuadros de respuesta a la pregunta de Si era o no era una crónica el texto leído, sin argumentos pertinentes.

Ante esta reiterada situación procedí a solicitarle cuatro de los cinco libros seleccionados por cada grupo para promover su concentración en un solo texto, proponiendo la lectura en voz alta por uno de sus integrantes hacia sus compañeros, son obtener mayores avances durante este proceso. Es decir me doy cuenta que es necesario ajustar los aspectos contemplados inicialmente en la S.D. de acuerdo a los requerimientos de la situación.

Advertido del estancamiento de la actividad por parte de sus compañeras de grupo Johanson manifiesta –estas pelas no se quieren poner serias. –Exactamente, respondo, debemos trabajar seriamente tal como lo establecimos en el acuerdo.

Ante las evidentes dificultades para el avance de la actividad correspondiente a la sesión se decide culminar la actividad y retomarla en siguiente clase.

A las 10:30 a.m. finalizó la clase. Es magnífico el poder sentir las ganas de que llegue la próxima sesión para ajustar los elementos no pertinentes de la jornada y evaluar el impacto en los estudiantes.

INTERPRETACIÓN	REFLEXIÓN
<p>Reflexionar y poder evidenciar los avances personales en términos de comprensión y genera sensaciones de satisfacción, tranquilidad y mejor capacidad de entendimiento de muchos de los eventos que se generan en el aula de clase.</p> <p>Entiendo de mejor manera que el hecho de tener en cuenta a los estudiantes, explicitarle los objetivos de la clase, tener en cuenta sus opiniones de manera real y práctica en función de la S.D. complementan y dan un mejor significado a los referentes teóricos evidenciados</p>	<p>Considero que debo seguir profundizando la interrelación teórica y las evidencias de la práctica pedagógica para seguir comprendiendo e interpretando en mejor medida las situaciones didácticas propuestas. A estas alturas del desarrollo de la S.D. comprendo de manera mucho más clara el ejercicio didáctico constructivista en el que estoy inmerso a diferencia de mis concepciones tradicionales.</p> <p>A traves del ejercicio de diseño e</p>

<p>en la práctica: estos se muestran mucho más seguros y emiten sus opiniones sin temor a ser juzgados. Es aquí, en referencia a estos momentos, en que como docente me siento satisfecho por la evolución, lenta pero segura del proceso de transformación de mi práctica, iniciando por mis concepciones tradicionales.</p> <p>Entiendo ahora de mejor manera los sentimientos de frustración y desencanto al no poder ser capaz de controlar las acciones y comentarios de los estudiantes, su nivel de motivación y el constante desenfoco con respecto a las actividades de la S.D. En cierto sentido puedo afirmar a la luz de la teoría que estos aspectos son completamente normales atendiendo a su edad, intereses y a las características históricas de las prácticas escolares de las que han sido partícipes. Además puedo comprender que varios elementos implícitos en el diseño de la S.D. no han sido pertinentes para este grupo de trabajo, y a la vez tengo la confianza y la ventaja de poder ajustarlos durante o en sesiones posteriores de trabajo.</p>	<p>implementación de la S.D. me encuentro adquiriendo amplia autonomía para tomar decisiones curriculares, diseñando y ajustando la S.D. a aplicar en clase sin excluir la utilidad de materiales didácticos y libros de texto ya diseñados, pero teniendo en cuenta que estos deben ser readaptados y completados para poder dar respuesta a las necesidades reales detectadas en el aula.</p>
---	---

DIARIO DE CAMPO

EL CONTEXTO VISTO DESDE MIS OJOS: Una secuencia didáctica para la producción textual de textos narrativos, tipo crónicas, con estudiantes de 2° de EBP las IE San Juan Bautista y Luis Antonio Robles del Distrito Turístico de Riohacha.

Institución Educativa	Luis Antonio Robles
Sede	José María Silva Plaza
Nivel de Formación	2° de Educación Básica Primaria
No. de estudiantes asistentes	23
Lugar	Salón de clases
Jornada	Matinal
Fecha	Viernes 07/07/2017
Hora Inicio	8:20 a.m.
Hora de Finalización	9:35 a.m.

SESIÓN 2-CLASE 2

DESCRIPCIÓN

La sesión de trabajo inicia a las 8:20 a.m., en estos momentos solo con manifestarle que iniciaremos el trabajo de nuestro proyecto todos los alumnos se organizan autónomamente en círculos, tal como habíamos establecido en las dos clases anteriores, aspecto que me

entusiasmo y da cuenta del efecto progresivo de la S.D. en el contenido actitudinal. Me encuentro bastante pensativo, ansioso de evidenciar la respuesta de los estudiantes ante los ajustes a implementar en el contacto con los libros de texto, atendiendo las dificultades de lectura y análisis textual propio de las tempranas edades de los estudiantes y el acostumbrado entorno letrado deficitario de las prácticas de aula diariamente desarrollada por la docente principal.

Respondo de manera más tranquila y reflexiva ante los “normales” comportamientos de los estudiantes:

–Profe se me quedó la carpeta, manifiesta tristemente un estudiante en alusión a uno de los compromisos establecidos en la clase anterior. –No hay problema, repito mi acostumbrada respuesta a esta habitual expresión. Para la próxima clase debes traerla.

Se ha vuelto una rutina tener en cuenta los acuerdos establecidos entre todos: *Les recuerdo los aspectos del acuerdo/contrato didáctico y la importancia del buen comportamiento en clase, además de hacer un recuento detallado de las actividades desarrolladas desde que iniciamos la secuencia didáctica, ante el cual todos los estudiantes recuerdan detalle a detalle, principalmente los autores y temáticas de las historias narradas por sus compañeros durante la primera sesión.*

Tengo en cuenta de manera más natural y habitual los aportes y puntos de vista de los estudiantes:

Pregunto: -¿Qué es lo que vamos a escribir en nuestro libro a partir de este proyecto?, pregunto; -Cuentos, historias, replican al unísono los estudiantes, un poco decepcionado por estas respuestas poco específicas les replico: -¿recuerdan lo que hablamos durante la primera clase y lo que ustedes contaron?, -¡Crónicas ¡grita el estudiante Yeiser con emoción, -Ahhhhhhh, si, crónicas, replica un número significativo de estudiantes. – Exactamente, un libro de crónicas, hay que tenerlo muy presente, les digo, -Y que caracteriza a las crónicas, ¿recuerdan sus historias?, ¿eran verdad o mentiras?, -Que sean historias verdaderas profe, vuelve a participar Yeiser oportunamente. –Muy bien, este aspecto debemos tenerlo en cuenta, les reitero.

Me siento tranquilo y se me hace mucho más fácil analizar y ajustar continuamente los aspectos contemplados inicialmente para la S.D. en función de las evidencias de interés, motivación y aprendizaje de los estudiantes:

Ante las evidentes dificultades a nivel general del grupo presentadas en la clase anterior durante la lectura e identificación de la temática de los textos abordados opté por modificar la técnica de la sesión. El análisis preliminar se desarrolló esta vez en plenaria general, en la que todos analizamos la temática del primer texto registrado por cada uno de los cinco grupo, con el fin de propender por mantener la motivación y la atención del grupo en el ejercicio de identificación de las características de los textos en función de las crónicas,

como tipología textual de interés. Cada grupo de estudiantes leía el título del primer texto registrado, uno o varios integrantes se acercaron a la mesa dispuesta en la parte central del salón y presentaba el libro a la plenaria, releendo el título y mostrando algunas páginas para identificar las temáticas presentadas y los gráficos relacionados; mientras tanto escribí en el tablero la réplica del cuadro del cuestionario No. 1 y recordando la información relacionada por cada grupo, enfatizando en la columna en la cual, entre todos debíamos decidir si se trataban o no de libros de crónicas.

Me sorprende gratamente las capacidades de análisis y respuestas de varios estudiantes, su nivel de recepción cuando se sienten motivados por actividades pertinentes.

–Si son crónicas, repetían una y otra vez la mayoría de estudiantes ante todos los libros presentados por los compañeros, -recuerden que debemos hacer para poder responder, ¿se acuerdan?, -leer, leer los libros primero, manifiesta el estudiante Johanson en voz alta.

La estudiante Aidit, bastante pensativa, ante el desconcierto del grupo por la evidente carencia de argumentos para justificar sus respuestas manifiesta entre la algarabía de sus compañeros que una crónica es una sola historia y que debe ser verdad, -y entonces Aidit ¿Qué sucede con este libro presentado? Le pregunto estratégicamente, solicitando a sus demás compañeros escucharla atentamente, -que esos libros muestran muchas historias, - Ahhhh, presentan muchos temas, replico, -Si, la granja de ovejas, la granja de frutas, los caballos, los animales, todos esos temas, y no son historias, interviene Johanson, -Muy bien, intervengo, ¿entonces que respondemos?, -que no son crónicas, manifiesta Aidit, -exactamente, intervengo muy emocionado, pero muy agotado por la lenta dinámica de análisis pero esperanzado por el avance de algunos estudiantes en relación a los objetivos de aprendizaje de la sesión.

Y así sucesivamente abordamos los cinco primeros textos con la ayuda de la plenaria, muchos estudiantes dispersan su atención en otras actividades, ante lo cual, para las próximas sesiones optaré por trabajar con textos mas cortos (cuentos, fabulas e historias) de mayor pertinencia para evaluar el nivel de atención y motivación de los estudiantes hacia la actividad.

La clase finalizó a las 9:35 a.m. por el inicio de una reunión de padres de familia, docentes y directivos docentes para tratar la temática de inseguridad e inestabilidad institucional debido a los continuos robos que ha sufrido el establecimiento educativo.

INTERPRETACIÓN	REFLEXIÓN
A medida que transcurre la implementación consiente de la S.D. se evidencia el mejoramiento en la capacidad de detectar al instante el nivel de receptividad y asimilación de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades y a la vez de pensar e	Durante esta fase de trabajo estoy experimentando las manifestaciones de las fuentes que inspiran las secuenciaciones planificadas en la S.D. a partir de los resultados observados en la práctica. Por lo cual se requiere seguir analizando los aspectos relacionados con la intuición, mis intereses como docente y las

<p>implementar acciones de ajuste para promover la pertinencia y mejor evolución de las futuras jornadas de trabajo.</p> <p>El establecimiento de los aprendizajes de los estudiantes como objetivo prioritario de la S.D. conlleva a pensar desde la perspectiva del otro y dar sentido de manera comprensiva a cada una de sus actuaciones, reflexiones y comportamientos.</p> <p>Se evidencia que al desarrollar actividades adaptadas al nivel cognitivo de los estudiantes estos muestran receptividad y encauzan todas sus energías y motivaciones hacia el desarrollo de la actividad, minimizando la dispersión de su atención en acciones diferentes.</p>	<p>rutinas a las que estaba acostumbrado durante mis configuraciones didácticas.</p> <p>La intuición como buena fuente de conocimiento, siempre y cuando se sustente en referentes producto de experiencias didácticas significativas y en experiencias acumuladas, tal como está ocurriendo con el desarrollo de las diferentes sesiones de la S.D.</p> <p>Los intereses como docente representan una variable fundamental, el sentirse motivado por los actos y aprendizajes evidenciados de los estudiantes al percibir de manera detallada la evolución de estos a partir del fortalecimiento del despliegue didáctico en las situaciones de enseñanza planificadas, implementadas y ajustadas.</p> <p>El control y detección de actividades rutinarias permiten mejorar el nivel de detección de aquellas situaciones que no se deben seguir implementando para ese grupo de estudiantes y en su defecto el docente se moverá hacia actividades producto de la innovación pertinente a las necesidades de los estudiantes.</p>
--	---

Diario de campo de la docente 2

<u>SESION</u>	<u>Observaciones</u>	<u>FECHA</u>	<u>EXPERIENCIA DOCENTE</u>
UNO	Los estudiantes estuvieron sentados en mesa redonda y por turnos contaban historias de acuerdo con las fotos observadas.	<u>Julio 5</u>	<p>Satisfecha con la participación de los estudiantes, me gusto mucho porque en el transcurso de la actividad eran más los estudiantes que querían contar su propia historia.</p> <p>Como son estudiantes pequeños era necesario recordar permanentemente el buen comportamiento y la escucha, en ocasiones sentía que para algunos la actividad no era del gusto y que debía darla por terminada; sin embargo con una historia que inicio con una estudiante y la terminaron dos compañeros mas volvió la atención y los estudiantes que no se</p>

			<p>mostraban interesados cambiaron de actitud.</p> <p>Tuvimos la compañía del profesor Willinton Montealegre, tutor del PTA, quien alentó a los estudiantes a participar activamente de las sesiones de trabajo</p> <p>Esta actividad me gusto mucho por la participación de los estudiantes, la autorregulación de su comportamiento y la efectividad del contexto generador de lectura y escritura.</p> <p>... firmamos los acuerdos del contrato didáctico...</p>
	Los estudiantes realizaron mapas de los lugares donde sucedieron las historias contadas en la clase anterior (5 grupos)	<u>Julio 6</u>	<p>Los estudiantes fueron organizados de acuerdo con las historias contadas en la clase anterior, les pedí que volvieran a contar sus historias a sus compañeros de grupo, dado que algunos estudiantes faltaron y otros no habían participado de la primera parte de la sesión.</p> <p>En esta parte de la sesión volvimos a tener la compañía del tutor del PTA, el rotó por los grupos escuchando las historias, por mi parte hacia lo mismo en otros grupos. Luego entregué el papel bond para la elaboración de los mapas.</p> <p>No estoy segura en que parte del desarrollo de la actividad los estudiantes confundieron la instrucción y casi todos los grupos terminaron representando sus historias en un dibujo; solo una grupo realizó recortes de una casa, un hostel, una ambulancia y dibujaron una carretera para simular la historia. Dado que la actividad ya iba avanzada y los estudiantes ya habían gastado tiempo y esfuerzo en lo que estaban haciendo, dejé que terminaran de esa forma. Al finalizar socializaron sus representaciones.</p> <p>En esta actividad, permanentemente recalaba la importancia de pertenecer y colaborar en el grupo, pude analizar que en algunos grupos, quien contaba la historia lideraba totalmente el trabajo y aislaba a sus demás compañeros. En otros grupos vi trabajo en donde todos estaban complacidos del producto, pues realizaron la historia agregándole más detalles a la situación central.</p>
DOS	En grupos de 5 personas, los	<u>Julio 10</u>	El tiempo pasó rápido, no sentí haber gastado tanto en las explicaciones o en el tiempo que pasaba por cada

	estudiantes deben clasificar 5 documentos respondiendo a la pregunta ¿son crónicas?. Y escribiendo el porqué de su respuesta		<p>grupo haciendo observaciones. En la hoja destinada para el taller los estudiantes debían consignar el grado, fecha, número e integrantes de su grupo como identificación, además clasificar 5 documentos en crónicas o no, y escribir el porqué de esta clasificación.</p> <p>Este taller, considero:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se les pedía registrar información mucha información - No hubo mucha comprensión por parte de los estudiantes, confundían el número del grupo con la numeración de los documentos, no sabían cómo clasificar los documentos. - Los documentos, entre ellos: cuentos, crónicas, fabulas, diccionarios, texto descriptivos sobre el arroz, las maquinas,... se confundían en su clasificación <p>El timbre de la salida sonó y los estudiantes se marcharon.</p> <p>Mañana iniciamos a primera hora con el análisis de cada texto por grupo y la socialización de su trabajo.</p>
	Se repitió el taller 1.	<u>Julio 12</u>	<p>Retomamos desde la clase anterior para empezar de nuevo.</p> <p>No sentí que los estudiantes comprendieran la realización del ejercicio en el papel. Algunos talleres quedaron incompletos, mal diligenciados.</p> <p>No estoy segura si fue el cuadro un tanto cargado de información, la cantidad de documentos por analizar, el tamaño del grupo o disposición de los estudiantes frente a este tipo de talleres</p> <p>A eso se le suma, estudiantes que no habían participado en la clase anterior, hoy hacían presencia.</p>
	Luego de conversar con la profesora Martha Arvelaez y exponer el caso en	<u>Julio 21</u> •	<p>Suprimí información para diligenciar en el taller 1, reduje el número de integrantes en los grupos y en el momento de la realización les entregaba un solo documento para analizar. Además, les entregué otro tipo de documentos (afiche publicitario, receta de galleta, chiste).</p> <p>Los estudiantes mostraron mayor entendimiento del</p>

	relación con la realización del taller 1 y el diario de campo...		<p>objetivo del taller y se desarrollaron mejor frente a este. Se omitió la parte de escribir el por qué de la clasificación y lo explicaron de manera oral en la socialización.</p> <p>De esta forma, sentí haber logrado el objetivo del taller y haber cerrado la sesión 2.</p> <p>En relación con el diario de campo, ahora la relatoría la llevo de esta forma y no estoy centrada en la experiencia que percibo de los estudiantes, sino de mi experiencia con la implementación de la secuencia didáctica.</p>
TRES	Observación del video “ <i>los niños del cable</i> ” de las crónicas de Pirry para realizar el taller 2. En el tenían que escribir el título de la crónica, autor, realizar un dibujo de acuerdo con lo observado y responder preguntas.	<u>Julio 25</u>	<p>Los estudiantes se mantuvieron atentos durante la presentación del video, tuve la sensación que el vocabulario empleado en el mismo, en apartes de este no era totalmente comprensible para su nivel. Decidí repetir el video una vez más y realizar preguntas literales para determinar la comprensión del mismo. Me di cuenta que manejaban la idea general del mismo y procedí a entregar el taller #2.</p> <p>La sala de audio donde se proyectó el video olía mal, los estudiantes pidieron salir a la cancha a desarrollar el taller, accedí a la petición.</p> <p>Estando afuera, vi que los estudiantes comentaban entre ellos lo que iban a dibujar y compartir las respuestas de las preguntas. Me gustó mucho esta estrategia de aprendizaje, es diferente a lo que usualmente realizo en el salón de clases, me sentí satisfecha.</p> <p>Realizamos retroalimentación al finalizar la clase, a lo que los estudiantes respondieron muy bien.</p>
	se presentó el audio “ <i>El tiburón de Taganga</i> ” de Ernesto McCauland	<u>Julio 28</u>	<p>No pude descargar el audio original, por eso les llevé a los estudiantes una grabación de voz del mismo: la calidad no fue la mejor, pues se escuchaban ruidos de motos, carros, entre otros que transitan por mi casa al momento de hacer la grabación. No me di cuenta solo hasta el momento de reproducirla en el salón de clases. Sin embargo para los estudiantes esto no fue problema, porque no lo manifestaron.</p> <p>No realice una introducción previa de lo que iba a</p>

			<p>escuchar; noté que algunos no mostraba interés, por les manifesté que en el audio un señor contaba su experiencia con un tiburón. De allí en adelante, los estudiantes manifestaban no escuchar muy bien por el ruido del abanico, les manifesté que se podían sentar en el suelo cerca al parlante para que pudieran escuchar mejor. Repetí la reproducción dos veces más (es corta y los ruidos de las motos y carros, no permitía sentir la nitidez en el audio) y luego procedí a entregar la hoja para realizar el taller 2.</p> <p>Ratifico lo dicho anteriormente, esta es una buena estrategia de trabajo. Los niños muestran comprensión respondiendo a las preguntas de manera oral y escrita. Representan por medio de dibujos y socializan su trabajo.</p>
	Se les dio impresa a los estudiantes, la crónica de Antonio Ravenna, “¿Qué me pica?”	<u>Julio 31</u>	<p>Fue muy divertido trabajar con esta crónica, pues para ello es una travesura que unos niños que le hace sus padres. Se reían y me hacían reír, esta parte de la sesión fue tranquila: los estudiantes no interrumpieron el trabajo de sus demás compañeros y a pesar que no hubo luz pudimos realizarla sin inconvenientes.</p> <p>Me faltaron 4 estudiantes por fotocopia del taller, pensé sacarlas en el colegio pero desde la madrugada no hubo luz en el corregimiento así que estos estudiantes se unieron de manera espontanea a otros compañeros y los ayudaron a realizar su taller. Quedó pendiente entregarle fotocopia del taller para realizarlo y anexarlo a sus carpetas.</p>
CUATRO	TRABAJO AUTONOMO CON TEXTOS EXPERTOS	<u>Agosto 17</u>	<p>Se les entrega a los estudiantes una rejilla para evaluar la crónica de Pirry, <i>los niños del cable</i>. <i>Se proyectó el video nuevamente para recordar detalles. Me di cuenta en un primer instante que los estudiantes tenían dificultades para diligenciar la rejilla, manifestaban no saber que colocar en los espacios y en algunos casos colocaban información donde no correspondía. Para otros</i></p> <p><i>Para mejorar la comprensión del ejercicio a desarrollar, realice preguntas a los estudiantes sobre el autor de la crónica, cómo nos habíamos dado cuenta que esa crónica existía (haciendo referencia a la forma en que se presentó en la clase), cuál fue la</i></p>

			<p><i>historia de manera general contada por el autor... le pedia a los estudiantes que usaran menos palabras para responder a esta última pregunta, pues repetían toda la crónica.</i></p> <p>Se dejó la línea de tiempo pendiente para trabajar al día siguiente</p>
		<u>Agosto 18</u>	<p>Continuamos con la línea de tiempo del taller tres</p> <p>Para trabajar de una forma más detallada con los estudiantes, en el tablero dividimos la crónica en tres grupos para responder a las preguntas que ocurrió primero, que ocurrió después y como termina la crónica.</p> <p>Realice preguntas orientadoras</p>

Anexo 4. Secuencia Didáctica

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE TEXTOS
NARRATIVOS CRÓNICAS EN ESTUDIANTES DE 2° DE LA EBP**

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** Lengua Castellana
- **Nombre del docente:** Piedad Sierra y Francisco Blanchar
- **Grupo o grupos:** 2° de la básica primaria
- **Fechas de la secuencia didáctica:** II semestre de 2017

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN
<p>TAREA INTEGRADORA: EL CONTEXTO VISTO DESDE MIS OJOS: NIÑOS PEQUEÑOS, GRANDES HISTORIAS: Publicación de un libro de crónicas.</p>
<p>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</p> <p>General: Aprender a producir un texto narrativo tipo crónica, en el que los estudiantes expresen su posición sobre un acontecimiento y valoren su contexto.</p> <p>Específicos: Acceder a textos expertos, para desarrollar la capacidad de comprensión del género narrativo y específicamente de la crónica.</p> <p>Fortalecer los procesos escriturales de estudiantes del grado 2° de la básica primaria a través de la planificación de la tarea de escritura en relación a los parámetros de la situación de comunicación: ¿Qué se va a escribir?, ¿Con qué intención?, ¿Quiénes serán los destinatarios?</p> <p>Promover la evaluación como un proceso formativo y regulador del aprendizaje</p>
<p>CONTENIDOS DIDÁCTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos conceptuales <ul style="list-style-type: none"> -Texto Narrativo. -La Crónica. -El género periodístico y sus principales características. -Situación de Comunicación: enunciatario (narrador como cronista), destinatario, propósito y tema. -Superestructura de los textos narrativos tipo crónica y sus características: título, contexto,

progresión cronológica y cierre.

-Lingüística textual: modalizaciones, anáforas y sustitutos, progresión temática y puntuación.

- **Contenidos procedimentales**

-Lectura de textos expertos tipo crónicas y otras tipologías textuales para establecer similitudes y diferencias

-Análisis de textos expertos: superestructura y formas de organización de diferentes tipologías textuales

-Planeación, escritura, revisión, evaluación y publicación de sus producciones textuales.

-Diseño y uso de rejillas para la revisión de las producciones textuales propias y de los compañeros

- **Contenidos actitudinales**

-Actitud responsable y comprometida con los acuerdos del contrato didáctico (apoyo solidario a los compañeros durante el desarrollo de las sesiones, participación activa, promoción del trabajo colaborativo y aporte de habilidades y conocimientos para el logro de los objetivos de cada sesión).

-Participación activa en el diseño e implementación de las diferentes propuestas pedagógicas mediante el trabajando individual y grupal.

-Valoración de la importancia de tomar postura y asumir una posición a partir de la construcción de textos narrativos (crónicas)

-Valoración de las producciones textuales propias.

-Reconocimiento del otro como interlocutor válido, respetando los turnos conversacionales.

-Reconocimiento de sus propias capacidades como lector.

-Reconocerse como escritores.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

-Aprendizaje colaborativo.

-Construcción guiada del conocimiento.

-Análisis y estudio de textos expertos.

-Rejillas construidas colaborativamente para la evaluación.

SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA

“EL CONTEXTO GENERADOR DE ESCRITURA: LEER PARA ESCRIBIR”

Objetivo: Negociar el contrato didáctico entre los docentes y los estudiantes mediante la presentación de la secuencia didáctica (SD) y el reconocimiento de los saberes e intereses de los estudiantes en relación con las crónicas.

APERTURA.

Ambientación. Con el fin de facilitar un contexto generador de escritura de crónicas, el salón se encuentra ambientado con fotografías de los lugares más comunes y personas del pueblo (la plaza principal, la iglesia, la playa, el río, la calle principal, la entrada al cementerio, el parque principal, el colegio, entre otros).

Bienvenida. Se da la bienvenida a los estudiantes al salón de clases solicitando la disposición para el trabajo mediante una mesa redonda. Aprovechando los recursos de la ambientación el docente inicia la sesión indagando por las historias, cuentos o situaciones que los estudiantes

hayan vivenciado o alguien les haya contado relacionado con uno o varios de los lugares y personas de las fotografías

DESARROLLO.

Interrogación. El docente manifiesta que será el secretario de todos, y que mientras ellos cuentan sus historias, él tomará los apuntes de estas. Mientras transcurren las narraciones el docente va indagando por las características de cada una de ellas: ¿Dónde ocurrió? ¿Cuándo? ¿Quiénes estuvieron implicados en el hecho? ¿Estuviste presente o te lo contaron? ¿Quién te lo contó? ¿Qué sucedió primero, que sucedió después y cómo terminó la historia? ¿Dónde viven esas personas implicadas? ¿Por qué ocurrieron o se dieron los hechos? ¿Qué dijeron los personajes mientras ocurrían los hechos? ¿Quién dijo tal cosa? ¿Es verdad lo que ocurrió? ¿Para que servirá contar y escribir estas historias?. Si hay historias comunes o que varios niños conocen la misma historia, se complementará con todos los aportes para hacerla lo más completa posible.

Contextualización. El docente les comunica a los estudiantes que van a recrear las historias que acaban de contar de manera artística, para lo cual utilizarán una serie de materiales dispuestos sobre el escritorio (papeles de colores, marcadores, pegante, cinta pegante, tijeras, periódicos y otros materiales de apoyo). Organizados de manera grupal teniendo en cuenta las cercanías de sus viviendas o el barrio donde residen los estudiantes realizarán el mapa de sus barrios, cuadras o del lugar donde ocurrieron los hechos narrados, sobre los cuales representaran lugares en los cuales ocurrieron dichas historias y los diversos protagonistas, personajes secundarios, animales, objetos u otro tipo de elementos implicados que los niños consideren relevantes. El docente apoyará el trabajo de cada uno de los grupos, resolviendo inquietudes, dudas e interrogantes de los estudiantes.

Posteriormente, cada uno de los mapas elaborados será ubicado en las paredes del salón y uno o varios integrantes de cada grupo comentaran a todo el grupo lo que consideren más importante de la historia recreada a sus demás compañeros. El docente les manifiesta que mientras ellos estén narrando sus historias él seguirá anotando los detalles para escribirlas en el computador y poder presentárselas y leerlas la próxima clase.

El docente comunica que a través del ejercicio desarrollado los estudiantes construyeron crónicas y que estas serán las temáticas de trabajo durante el II semestre del año. Que muchas personas escriben y publican crónicas tal como lo hicieron ellos en la clase, y que desde hoy pueden convertirse en escritores de sus propias crónicas, las cuales serán publicadas a través de un libro, socializando la tarea integradora, la cual es una propuesta, la idea es que si a los niños se les ocurre otro nombre se pueda cambiar en consenso: “EL CONTEXTO VISTO DESDE MIS OJOS: NIÑOS PEQUEÑOS, GRANDES HISTORIAS: Publicación de un libro de crónicas”. A través del cual aprenderemos a leer y escribir mucho mejor. Este libro será presentado a los padres de familia, los maestros de los demás cursos y a sus compañeros.

CIERRE.

Negociación del contrato didáctico. El docente indaga por la apreciación de los estudiantes

frente al trabajo realizado: ¿Les gustó la actividad? ¿Qué les gustaría aprender con el desarrollo del proyecto de escritura? ¿Qué creen que tendremos que hacer para escribir nuestras crónicas?, promoviendo la construcción de una base de orientación (ruta de actividades procedimentales): ¿Qué actividades consideran que necesitaremos hacer para la escritura de las crónicas? ¿Quiénes serían los responsables de recolectar la información, de escribirlas, de realizar los dibujos y representaciones, de leerlas en clase, de corregirlas? ¿Qué debe hacer el profesor? ¿Cuáles consideran que debe ser el orden de las actividades? ¿Qué otras personas podrían ayudarnos con la información que necesitamos? ¿Cómo debemos comportarnos durante el desarrollo de las actividades para la escritura de nuestro libro de crónicas? ¿A qué nos comprometemos?

El docente anota las principales respuestas de los estudiantes en un pliego de papel bond, mientras les indica que este constituirá un acuerdo que deberá ser cumplido por todos los participantes, incluyéndolo a él. Al final se leerán todas características del acuerdo y será firmado por todos los asistentes. Este documento será expuesto durante todas las sesiones y se consultará de manera diaria para chequear los avances.

Se hace entrega a los niños de una carpeta que constituye un portafolio para el archivo organizado de las actividades a desarrollar.

Compromiso para la siguiente sesión. Se solicita a los estudiantes para la próxima sesión traer libros de historias, revistas, periódicos o cualquier documento en los cuales ellos consideren que hay crónicas y junto a la carpeta (portafolio) marcada y decorada.

FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

SESIÓN No 2: EVALUACIÓN DE CONDICIONES INICIALES LEER PARA ESCRIBIR

Objetivo: Diferenciar diversos tipos de texto en función de las características generales de la crónica

APERTURA.

El docente pregunta por las actividades desarrolladas en la sesión anterior y evoca a través de la participación de los estudiantes los aspectos contemplados en el acuerdo didáctico. Se indaga por los documentos solicitados para el desarrollo de la actividad y socializa el objetivo de la sesión: “Reconocer las características de la crónica”, para lo cual les indica que utilizaran los documentos solicitados en la sesión anterior que debieron haber traído a la clase, además de las historias narradas por los estudiantes durante la sesión anterior y transcritas por el docente y una serie de documentos seleccionados por el docente (libros de cuentos y fábulas, crónicas, comics, textos expositivos e informativos) que se encuentran en el centro del salón, mientras el grupo se encuentra dispuesto en círculo a su alrededor.

DESARROLLO. Clasificación de textos

Los estudiantes se organizan de manera grupal para realizar la clasificación de textos, indicando si se tratan o no de crónicas. En la medida que transcurre el ejercicio el docente

indaga en cada grupo de trabajo por la clasificación desarrollada: ¿Por qué consideran que este escrito constituye una crónica? ¿Cuenta una historia real? ¿Las historias ficticias pueden considerarse una crónica? ¿Qué diferencias encuentran entre los clasificados como crónicas y los que no? ¿Quién escribió cada documento? ¿Cómo podemos saber o identificar quién los escribió?, diligenciando el siguiente formato (Taller No. 1. Clasificación de textos):

Taller de crónicas No. 1				
Grupo No.		Fecha		
Integrantes	1.			
	2.			
	3.			
	4.			
	5.			
Documento No.	Nombre del documento	¿Es una crónica?		¿Por qué si o por qué no son crónicas?
		Si	No	
1				
2				
3				
4				
5				

Sentados en círculo se solicita a un vocero por grupo para que socialice la clasificación realizada por el grupo ¿Por qué algunos documentos no fueron clasificados como crónicas? ¿Los personajes de los que hablaron en sus crónicas eran reales o imaginarios? ¿Las historias narradas sucedieron en verdad o fueron inventadas? ¿Las historias de las crónicas comienzan con frases como erase una vez o solo en los cuentos que hemos leído? ¿Las crónicas finalizan

siempre con una enseñanza? ¿Podemos escribir en las crónicas que algunos animales puedan hablar como sucede en algunas de las otras historias leídas? Las respuestas de los estudiantes serán relacionadas en el tablero mientras avanza la actividad y al final se realizará una síntesis de los principales aspectos contemplados en relación a las crónicas.

Este y los próximos talleres a desarrollar serán compilados por estudiantes designados por el mismo grupo, atendiendo a sus características de orden y responsabilidad, en un portafolio (carpetas), entregados en la sesión 1 para ser retomados en las futuras sesiones de planeación y textualización de las crónicas. A cada niño se le entregará una carpeta para que desarrollen su propio portafolio con todas las actividades y talleres realizados.

CIERRE. “Síntesis de las características generales de las crónicas”

Indagación frente al trabajo realizado: En síntesis ¿Qué caracteriza a la crónica frente a otros textos? ¿Cuáles son las características que debe tener un texto para ser considerado como una crónica? Las respuestas serán consignadas en un pliego de papel bond para ser consultados en próximas sesiones.

SESIÓN No 3

“LEER PARA ESCRIBIR: TRABAJANDO CON TEXTOS EXPERTOS”

Objetivo: Identificar las principales características de la crónica relacionadas con la situación de comunicación a partir de la lectura de textos expertos.

APERTURA.

El docente realiza una síntesis de las actividades desarrolladas en las dos sesiones anteriores y les comunica que durante la sesión de trabajo podrán conocer una serie de crónicas desarrolladas por escritores expertos, las cuales nos servirán para planificar y desarrollar el proyecto del libro de crónicas que estamos construyendo. Se recuerda los aspectos del acuerdo didáctico.

DESARROLLO.

El docente pregunta a sus estudiantes: ¿Consideran que se pueden contar historias de diferentes maneras o sólo escribiéndolas como hicimos durante la primera sesión de trabajo?

Se realiza la presentación del video de la crónica de Pirry: “Niños de Cable”, <https://www.youtube.com/watch?v=z0nxSbftFq0>, mientras promueve la diversión y disfrute de la sesión repartiendo palomitas de maíz y refrescos. De manera preliminar se interrogará el video ¿de qué creen que se tratará este video teniendo en cuenta su nombre?, ¿creen que nos servirá para nuestro proyecto de producción del libro de crónicas?

Se reproduce la crónica radial de Ernesto Maccausland “El tiburón de Taganga” <http://www.ernestomccausland.com/audios.php>. Se interrogará la crónica radial ¿de qué creen que se tratará esta historia teniendo en cuenta su nombre?, ¿creen que nos servirá para nuestro proyecto de producción del libro de crónicas?

Se promueve la reconstrucción y el análisis grupal de las crónicas presentadas: ¿Qué diferencia o similitudes encontramos entre la historia de Antonio Ravenna, la de Pirry y la reproducción de la radio de Ernesto Maccausland? ¿Qué similitudes podemos encontrar? ¿En las tres se cuentan historias? ¿Consideran que el vídeo y la reproducción radial constituyen crónicas? ¿Son historias reales o ficticias? Sintetizando los aspectos de cada historia a través del diligenciamiento colectivo del siguiente instrumento que el docente irá diligenciando en el tablero el cual incluye los aspectos generales de cada crónica y finalmente la construcción de una línea de tiempo con los principales aspectos característica del relato de cada una de ellas:

Taller de crónicas No. 2					
Título de la Crónica	Autor	¿Qué contó?	¿Cómo lo contó?	¿Realizó entrevista?	¿A quién entrevistaron?
1.					
2.					
3.					

Línea de tiempo

¿Qué ocurrió primero?

¿Cómo terminó la crónica?

¿Qué ocurrió después?

➔

CIERRE.

¿Qué necesitaremos para hacer crónicas de este tipo? ¿Cuáles son los aspectos diferentes entre las crónicas analizadas? ¿Cuáles son los aspectos en que se parecen (comunes)?

SESIÓN No 4**“LEER PARA ESCRIBIR: TRABAJANDO AUTONOMAMENTE CON TEXTOS EXPERTOS”**

Objetivo: Identificar la situación de comunicación de la crónica

APERTURA.

El docente realiza una síntesis de las actividades desarrolladas en las sesiones anteriores y les comunica que durante la presente sesión de trabajo cada uno de ellos analizará crónicas desarrolladas por otros escritores expertos, las cuales nos servirán de apoyo para seguir fortaleciendo nuestra capacidad de escritura en función del proyecto del libro de crónicas. Se recuerda los aspectos del acuerdo didáctico.

DESARROLLO.

Se entrega una crónica a cada uno de los estudiantes manifestándoles que realizaran un análisis similar al efectuado con las crónicas de Pirry, Ernesto Maccausland y Antonio Ravena, pero que en esta ocasión este análisis será realizado de manera individual, y sus resultados serán socializados a todos sus compañeros.

Taller de crónicas No. 3			
Nombre		Fecha	
Título de la Crónica			
Autor			
¿Que contó?			

¿Cómo lo contó?	
¿Realizó entrevista?	
¿A quién entrevistó?	
Línea de Tiempo	
¿Qué ocurrió primero?	¿Qué ocurrió después?
¿Cómo terminó la crónica?	
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="flex-grow: 1; border-bottom: 1px solid black; position: relative;"> <div style="position: absolute; right: 0; top: -5px;">→</div> </div> </div>	
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----

En mesa redonda cada subgrupo presentará al grupo los resultados del análisis realizado, el docente orientará la actividad enfatizando en las características similares y diferentes entre cada una de las crónicas presentadas.

CIERRE.

Se realiza una actividad de autoevaluación en la que cada integrante de los subgrupos conformados analizará en parejas teniendo en cuenta los interrogantes orientadores tratados en las sesiones desarrolladas hasta el momento: ¿Por qué consideran que este escrito constituye

una crónica? ¿Cuenta una historia real? ¿Quién escribió cada documento?, ¿Cómo podemos saber o identificar quién los escribió?

Se establece como compromiso que con el apoyo de sus padres indaguen por la vida de los autores de las crónicas tratadas en la clase: Antonio Ravena, Pirry y Ernesto Maccausland. Se solicita que consulten sobre las personas que escriben crónicas (cronistas) y la manera como creen que estas realizan el trabajo de escritura, promoviendo el planteamiento de interrogantes de interés para los estudiantes y complementándolos con interrogantes orientadores manifestados por el docente: ¿Qué hacen para recolectar la información?, ¿Inventan ellos mismas las historias?, ¿Preguntan a otras personas?, ¿Viajan para contar bien sus historias?, ¿Cuántas veces creen que los cronistas escriben y revisan las crónicas para terminarlas y publicarlas?

SESIÓN No 5 LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

Objetivo: Reconocer el contexto comunicativo de la crónica y su intención como texto que comunica situaciones reales.

APERTURA. Se inicia recordando las características de todas las crónicas expertas analizadas en las sesiones anteriores y las respuestas de interés de los estudiantes en recrear dichas crónicas. Se propone realizar dramatizados de las 3 crónicas y la necesidad de organizarnos para cumplir ese objetivo: ¿Qué necesitaremos hacer para organizar la representación artística de cada una de las crónicas? ¿Quiénes verán estas representaciones? ¿Cómo debemos hacer las representaciones para que les guste y lo puedan entender? ¿Cuáles serán los personajes que tendremos en cuenta para ser representados? ¿Qué estudiantes harán cada personaje? ¿Qué atuendos debemos preparar? ¿Cómo debemos actuar y hablar para que los estudiantes que vean y escuchen el video nos puedan entender?

DESARROLLO. Se realizará la organización de los dramas al estilo de jugar a ser los protagonistas o cronistas, resaltando el importante papel de este al ser el autor de la crónica. Se recuerda a los cronistas de los textos expertos consultados en sesiones anteriores (Pirry, Ernesto Maccausland y Antonio Ravena) y su importancia al poder contar con sus crónicas para nuestro proyecto y el de otras personas.

Actividad 1. Se promueve el intercambio de ideas en torno a la consulta de la vida y obra de los autores de las crónicas consultadas en clase: Pirry, Ernesto Maccausland y Antonio Ravena en relación a sus obras, su origen, las características de sus trabajos principales, fechas importantes de su biografía, otras obras complementarias.

El docente promueve el intercambio de ideas en el grupo a través de interrogantes como ¿Quiénes fueron los autores de las crónicas ¿Qué me pica?, Los niños del cable y el tiburón de Taganga? ¿Qué hicieron para conocer sobre estos autores?, ¿Dónde buscaron la información? El docente realiza las anotaciones de la información suministrada en el tablero a través del siguiente esquema comparativo con interrogantes preestablecidos, pero a la vez promueve que

los estudiantes propongan interrogantes relacionados con este aspecto:

Taller de crónicas No. 4			
Título Crónica	¿Qué me pica?	Los Niños del Cable	El Tiburón de Taganga
Autor			
Lugar de Nacimiento			
País de Nacimiento			
Otras crónicas escritas			
¿Cómo creen que recopiló la información para su crónica?			
¿En qué creen que pensaría para escribir esta crónica?			
¿Por dónde empezaría el escritor a escribirla?			

Actividad 2. En el caso de las crónicas de Pirry (los niños del cable) y Ernesto Mccausland (el tiburón de Taganga) se desarrollará un dramatizado protagonizado por los estudiantes con el fin de analizar de manera conjunta las características de la situación de comunicación.

Este dramatizado será grabado y remitido al grupo de estudiantes del grado 2° de otra Institución Educativa que también está realizando un proyecto similar al nuestro (libro de crónicas) y a los cuales les interesa conocer las actividades realizadas. Se visualizarán dos videos “Como se hace un programa de televisión” y del programa ANGULAR Universidad del Valle de Atemajac de México <https://www.youtube.com/watch?v=C83jxGAI2YA> y “Pasos para hacer televisión” del programa del Servicio Nacional de Aprendizaje SENATV <https://www.youtube.com/watch?v=mgGGcrDpIGY> haciendo énfasis en la necesidad de cumplir con las etapas adecuadas de Preproducción, Producción y Postproducción recomendadas por estos expertos, enfatizando en las características que debe tener para cumplir nuestro propósito. De manera grupal se diligenciará el siguiente cuadro en el tablero como actividad inicial fe proyección de la situación de comunicación.

Actividad 2: Dramatizado de las crónicas			
Autores	Tema	Propósito	Destinatario

<p>Se organizará la actividad con los estudiantes definiendo los roles (actores, editores, personas de apoyo para la grabación) para garantizar, tal como recomiendan los expertos de los videos observados, la formulación del guion con las escenas y su orden de acuerdo a la historia, su adaptación, una buena redacción, teniendo todo claro. El docente será el encargado de grabar las escenas del dramatizado y los detalles de organización y preparación de este.</p> <p>Se irá revisando cada uno de los avances de organización y desarrollo del video y la grabación de la crónica radial (guion o libreto, ambientación, roles, grabación y edición) a través de las etapas definidas: preproducción, producción y postproducción.</p> <p>Actividad 3. Se observará el video de los estudiantes de la otra institución educativa socializando y analizando los principales aspectos en torno a la situación de comunicación de su propuesta y contrastando ambas situaciones de comunicación.</p> <p>CIERRE. ¿Consideran importante realizar el trabajo pensando las que lo verán, escucharán y leerán? ¿Creen que las crónicas en video, escritas y tipo narración de radio vistas en clase pueden narrar historias tipo crónicas? ¿Les parece importante planificar las actividades antes de desarrollarlas? ¿Qué beneficios tiene planificar y ordenar las actividades para cumplir nuestro propósito?</p>				
<p style="text-align: center;">SESIÓN No 6</p> <p style="text-align: center;">“LEER PARA ESCRIBIR: ANÁLISIS DE LA SUPERESTRUCTURA DE LAS CRÓNICAS</p> <p>Objetivo: Identificar la superestructura de la crónica para poder escribir de manera correcta nuestros propios textos: Título.</p> <p>APERTURA.</p> <p>Se indaga por el título de los textos trabajados en la sesión anterior ¿Cómo se llaman los textos que analizamos en la clase anterior? ¿Quiénes consideran les colocaron esos nombres? ¿Para qué creen ustedes que se les da un nombre? ¿Este nombre que se les da a las crónicas tiene que ver con la historia que nos cuentan? ¿Por qué consideran que sí? ¿Les colocaron nombre a las historias producidas por ustedes? ¿Les parece interesante si nos inventamos unos nombres para sus crónicas?</p> <p>Actividad 1. Se promueve un juego de títulos en el que los estudiantes propongan varios títulos alternativos para las crónicas leídas en clase, se realizarán votaciones para seleccionar los títulos más llamativos y estos serán comparados con los títulos propuestos por los estudiantes de la otra institución educativa que realiza el proyecto de producción de crónicas similar al nuestro.</p>				

DESARROLLO.

Actividad 2. Se realiza el análisis comparativo de títulos de las crónicas trabajadas mediante el diligenciamiento de manera colectiva de la siguiente rejilla de análisis en el tablero con el apoyo del docente, quien diligenciará las respuestas propuestas por los estudiantes (Taller No. 3. Análisis del título):

Taller de crónicas No. 5			
Análisis del título			
Crónica /Interrogante	¿Qué me pica?	Los niños del cable	El tiburón de Taganga
¿Por qué creen que le colocaron este nombre?			
¿Existe relación entre el título y la historia contada en la crónica? ¿Por qué?			

CIERRE.

¿Cuál es la importancia del título para las crónicas?, ¿Quiénes deben colocarle el título a las historias?, ¿les gustó la actividad?, ¿qué aspectos debemos considerar para escribir buenos títulos a nuestras historias? ¿Qué aprendieron?, ¿cómo lo aprendieron?, ¿qué les gustaría seguir aprendiendo?

SESIÓN No 7**“LEER PARA ESCRIBIR: ANÁLISIS DE LA SUPERESTRUCTURA DE LAS CRÓNICAS”**

Objetivo: Identificar la superestructura de la crónica para poder escribir de manera correcta nuestros propios textos: Contexto.

APERTURA

Utilizando los mapas desarrollados por los estudiantes durante la primera sesión de la secuencia, los estudiantes narrarán de nuevo sus historias, detallando los aspectos relacionados con el contexto a través de la indagación del docente y la toma nota en el tablero de sus respuestas a las preguntas ¿Cómo comienzan las crónicas que hemos leído? ¿Cómo comenzamos nuestras crónicas? ¿Qué elementos encontramos en común? ¿Qué elementos nos parecen diferentes? ¿De qué manera comenzaban los cuentos que leímos durante la primera clase y otros que conocemos? ¿Qué caracteriza el inicio de las crónicas a diferencia de los otros textos consultados?

Actividad 1. Se realizará un juego estilo rompecabezas en el cual se hará entrega a los estudiantes, organizados en grupos de 4 o 5 integrantes, de la crónica ¿Qué me pica? de Antonio Ravena fragmentada en párrafos, la cual deberá ser organizada teniendo en cuenta el orden de ocurrencia de los hechos. El docente acompaña el proceso de trabajo de cada grupo orientando el desarrollo de la actividad y propiciando la construcción colectiva de estrategias

de solución atendiendo a las características de la superestructura de esta tipología textual.

Además se realiza un ejercicio exploratorio de trabajo con la lingüística textual, específicamente los conectores, en el cual los estudiantes identifican y señalan con colores las palabras que unen los párrafos después que el docente realiza una ejemplificación en el tablero. Este aspecto será retomado de manera concreta en la sesión 9.

Se socializan los resultados obtenidos por cada uno de los grupos, resaltando los diferentes aspectos de la superestructura característica de los textos narrativos, concretamente de la crónica propiciando el proceso de análisis y contraste del título, el inicio o contexto, la progresión temática y el cierre de las crónicas trabajadas en la clase.

Actividad 2. Superestructura de la Crónica

Posteriormente se promoverá el análisis de la superestructura de la crónica de manera detallada de acuerdo al diligenciamiento del siguiente instrumento (Taller No. 4. Análisis del contexto) por parte de los grupos conformados.

Taller de crónicas No. 6			
Análisis del Contexto			
Grupo No.		Fecha	
Título de la Crónica			
Autor			
Integrantes	1.		
	2.		
	3.		
	4.		
	5.		
Indicador	Interrogante	Respuestas	
Fecha	¿Cuándo ocurrió la historia?	Marcar las marcas textuales de tiempo	
Lugares	¿En qué lugar o lugares sucedieron los hechos?	Marcar las marcas textuales de espacio	
Orden de los hechos	¿Cuál fue el orden en el que se contó la historia?, ¿Qué sucedió primero, luego y después?, ¿Cómo terminó la historia?	¿Qué ocurrió primero?	
		¿Qué ocurrió después?	
		¿Qué sucedió con el personaje principal?	
	Trabajo con la		

		lingüística textual. Se marcarán las marcas textuales de tiempo y espacio, además de los conectores lógicos que permitan establecer el orden en que ocurrieron los hechos.	
			¿Cómo termina la crónica?
	Sucesos Extraordinarios	¿Qué otros hechos sucedieron de acuerdo a la crónica?	

Actividad 3. Se realizará el mismo ejercicio de análisis del contexto (Taller No. 4) con la crónicas trabajadas en clase ¿Qué me pica?, teniendo en cuenta que para aquellos aspectos que no se encuentren explícitos en los textos (por ejemplo las fechas en el caso de la crónica de Ravena, los lugares en el caso de la crónica de Pirry) se desarrollarán actividades procedimentales para fortalecer la consulta y búsqueda de información: ¿Qué podemos hacer para buscar la información faltante? ¿Dónde podemos buscarla? ¿Qué datos nos servirá para encontrarla? ¿Cómo debemos organizar la información para utilizarla en nuestro proyecto? Se desarrollará una jornada de trabajo en la sala de informática para la consulta, búsqueda, selección de información de la web requerida para complementar la reflexión.

Actividad 4. Cierre de la crónica.

Se hará énfasis en el cierre de las crónicas trabajadas a través de la descripción y comparación. Los estudiantes describirán la manera en que finalizan las crónicas y propondrán cierres diferentes respondiendo los siguientes interrogantes orientadores: ¿de qué manera terminan las crónicas leídas?, ¿les gusta estos finales?, ¿Cuál les gustó más?, ¿por qué?, ¿Cuál no les gustó?, ¿le podemos cambiar el final a las crónicas?, ¿Qué final les gustaría que tuvieran? El docente diligenciará el siguiente cuadro comparativo en el tablero, atendiendo a las respuestas de los estudiantes:

Taller de crónicas No. 7			
CIERRE DE LAS CRÓNICAS			
	¿Qué me pica?	Los niños del Cable	El tiburón de Taganga
Final de la			

crónica			
Final Propuesto 1			
Final propuesto 2			
Final propuesto 3			

Los estudiantes realizarán la proyección de las crónicas con los finales propuestos y se promoverá la reflexión sobre la importancia del cierre de las crónicas y que sucedería si como escritores no finalizáramos o cerráramos nuestras crónicas.

Actividad 5. Se realizará un resumen colectivo de la historia sintetizando las respuestas de cada uno de los grupos en el orden establecido en el ejercicio: fecha, lugares, orden de los hechos y sucesos extraordinarios para cada una las crónicas.

CIERRE.

El cierre de la sesión se orientará al reconocimiento de los diversos elementos analizados en la secuencia didáctica hasta la actualidad: Situación comunicativa y la superestructura ¿Qué actividades hemos estudiado y que consideran importantes para escribir de manera adecuada nuestras historias?, ¿Es importante tener en cuenta las fechas, los lugares, el orden como ocurren los hechos?, ¿Qué hicimos para poder claridad de estos aspectos?, ¿Qué sucedería si colocamos datos equivocados en nuestras historias?, ¿Qué tenemos que hacer para no colocar datos equivocados en nuestras historias?.

SESIÓN No 8

SUBJETIVIDAD: CONTAR LAS HISTORIAS DESDE LOS PERSONAJES

Objetivo: Identificar las características e importancia de la subjetividad para poder escribir de nuestros propios textos.

APERTURA

Actividad 1.

El docente realizará la narración de un cuento conocido por todos los estudiantes, Caperucita Roja, contando la historia tal cual como está narrada por el autor, posteriormente la cuenta desde la perspectiva de uno de los personajes: como el lobo, la abuelita o la mamá de caperucita, a fin de ejemplificar los cambios de narradores y propiciar la identificación y comprensión de la subjetividad por parte de los estudiantes.

Actividad 2.

Se realizará un juego a partir del cual los estudiantes contarán la crónica desde perspectivas diferentes a la utilizada por el autor ¿Será que la crónica puede ser contada de manera diferente? ¿Qué otra manera se les ocurre que se podría contar? ¿Recuerdan quién es el personaje que la cuenta originalmente?, se propone contar la historia desde la perspectiva de

otros personajes de la historia o de cualquier otro tipo de narrador externo a esta que ellos consideren interesante: desde la perspectiva de uno de los perros, otro miembro de la familia, un vecino, amigo o conocido. El docente orientará el trabajo de identificación de las marcas y términos empleados por los estudiantes para el desarrollo del ejercicio propuesto. Se organizarán en grupo y sacarán al azar de una bolsa un papel en el cual se encuentra un personaje de la historia, a partir del cual cada grupo armará la historia desde la perspectiva del personaje seleccionado.

Cierre. Entre el docente y los niños establecerán la diferencia entre las historias contadas tal cual como fueron escritas y las historias modificadas por ellos, identificando los cambios realizados a la vez que indaga por las características de la actividad en relación con el punto de vista en el que se cuenta la crónica: ¿Por qué sucedería estos cambios en las historias? ¿De cuantas maneras pudimos contar la crónica? ¿Consideran importante contar las historias de diferentes maneras? ¿Para que servirá planificar el modo de contar la historia? ¿Qué manera de contar le gustaría a los niños destinatarios de nuestras crónicas?

SESIÓN No 9

“LEER PARA ESCRIBIR: ANÁLISIS DE LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL LAS CRÓNICAS”

Objetivo: Identificar las principales características de la lingüística textual de las crónicas para poder escribir de manera correcta nuestros propios textos.

APERTURA

Actividad 1. Lingüística textual.

Se entregará una copia de la crónica ¿Qué me pica? a cada estudiante y a la vez esta será proyectada a través del video beam. A partir de esta situación se realizará a manera de juego la identificación de los aspectos lingüísticos de las crónicas. El docente guía la actividad leyendo de manera compartida la crónica proyectada mientras que cada estudiante deberá marcar, encerrar o resaltar con colores diferentes cada uno de los aspectos de interés en las copias entregadas, de la siguiente manera.

El estudio de cada aspecto se hará de manera progresiva y diferencial, desarrollándolos de manera pertinente y con el tiempo suficiente para generar comprensión por parte de los estudiantes. La identificación y análisis diferencial se hará de acuerdo a las siguientes indicaciones:

El docente propondrá juegos diversos para la identificación de aspectos relacionados con la lingüística textual partiendo desde la oralidad y finalizando con el ejercicio de identificación mediante el lenguaje escrito de los adjetivos, las anáforas o sustitutos y los signos de puntuación.

Actividad Oral Adjetivos: En el caso de los adjetivos el docente inicia la actividad con un ejemplo de cómo caracterizar a alguien o a algo con adjetivos y solicita a los estudiantes que

planteen ejemplos similares, posteriormente manifiesta que nos convertiremos en unos detectives con el fin de identificar todos los adjetivos que se encuentran en la crónica; para lo cual utilizaremos colores diferentes.

Actividad escrita Adjetivos: -Con color azul resaltarán en que parte de las crónicas (variedad de adjetivos) se evidencia el punto de vista o la opinión del cronista (la subjetividad). El docente estimulará el intercambio de ideas en cuanto al reconocimiento de los términos que dan cuenta de adjetivos o adverbios: ¿Qué palabras indican características de las cosas? ¿De qué color eran los perros? ¿Qué significa chusca o callejera?

Actividad Oral Anáforas y sustitutos: En el caso de las anáforas el docente pasa a un estudiante al frente del salón y solicita a los compañeros realizar la descripción física de este, altura, contextura, color de ojos, color de piel, vestimenta, entre otras características pertinentes. El docente va tomando nota en el tablero de cada descripción realizada, iniciando cada frase con el nombre del estudiante, por ejemplo: Mario es alto, Mario es de color moreno, Mario tiene ojos marrones. Posteriormente plantea a los estudiantes la necesidad de cambiar las oraciones evitando repetir tantas veces el nombre del niño, ante lo cual entre todos establecerán los sustitutos variados para completar el ejercicio. El docente orienta la propuesta y selección de los sustitutos apropiados.

Actividad escrita Anáforas y sustitutos: Con morado subrayarán el uso de palabras que reemplacen a las personas o los objetos (anáforas y/o sustitutos) ¿Qué palabras sustituyen a otras? ¿Para que utilizamos estas palabras? ¿Qué sucedería si no pudiéramos utilizar sustitutos?

Actividad Oral Signos de puntuación: El docente presenta un cuento sin signos de puntuación, manifestándole a los estudiantes que entre todos realizarán su lectura y posteriormente se realizará el mismo ejercicio pero con los signos de puntuación, a partir del cual el docente indagará por la importancia de estos en el texto.

Actividad escrita signos de puntuación: Con verde demarcarán los signos de puntuación en la crónica ¿Qué me pica?, reflexionando sobre su uso en los textos. ¿Consideran importantes los signos de puntuación? El docente promueve, por ejemplo, la lectura de la crónica sin puntos ni comas por parte de los estudiantes para identificar la importancia de estos. Además el reconocimiento de los diferentes signos de puntuación utilizados en la crónica analizada.

Actividad 2. Juego sobre la Lingüística textual

A partir de los resultados de la actividad 1 se propone a los estudiantes realizar un juego de cambios o sustitución de palabras para mantener el sentido de la historia ¿Será que podemos cambiar las palabras en la crónica sin cambiar la historia? ¿Cómo lo podemos hacer? ¿Qué se les ocurre? EL docente propone como ejemplo una de las oraciones de la crónica ¿Qué me pica?: *Billy era una perrita chusca y callejera que dormía en el jardín exterior de la casa* ¿Que palabra puede reemplazar a una perrita? Cómo reemplazaríamos la palabra chusca o callejera? ¿En vez de perrita que podríamos colocar? Tomando apuntes en el tablero sobre las

diferentes sustituciones y la variedad de oraciones resultantes como producto del uso de los diferentes adjetivos propuestos.

Se presenta el siguiente listado de oraciones de la crónica ¿Qué me pica?, distribuyéndolas en grupos de estudiantes, los cuales subrayarán una o varias palabras que proponen cambiar. Al final cada grupo leerá en voz alta las oraciones originales y posteriormente las oraciones cambiadas con el fin de que en plenaria se identifique si se generó o no cambio en el significado de la oración.

- Billy era una perrita chusca y callejera que dormía en el jardín exterior de la casa.
- Un día apareció en la puerta de nuestro hogar, nos dió pena, le dimos comida y nunca más se volvió a ir.
- Tenía pelo corto de color bayo, tamaño mediano, de hocico y orejas caídas más o menos largas.
- Mi papá le puso una casita de madera en el jardín para que ahí viva cómodamente.
- Pepo era un perro chusco y callejero de tamaño y contextura de un labrador grueso. Tenía color plomo oscuro medio atigrado con negro.
- Lo veíamos deambular por las calles de enfrente hasta que un día vino a cenar con Billy y se quedó en la puerta de la casa.
- En las mañanas usualmente amanecía durmiendo en el umbral.
- Eran de respeto para los desconocidos pero cariñosos con nosotros, solían tirarse patas arriba para que los acariciemos y cuando eso sucedía era impresionante ver la cantidad de pulgas que habitaban entre su pecho y abdomen.
- Como niños, a mi hermana y a mí, no nos importaba porque de alguna forma eran nuestras mascotas no oficiales.
- Siempre que mamá y papá estaban trabajando aprovechábamos la ocasión para ingresarlos a la casa y en algunos casos subirlos hasta los dormitorios de la segunda planta.
- Un día en el cuarto de mis padres nos pusimos a jugar con los perros
- E incluso en medio del correteo ellos se subieron a la cama mientras nosotros reíamos y los tapábamos con la frazada y el cubrecamas
- Terminado el juego bajábamos a la primera planta a jugar otra cosa e invitar a los animalitos a salir.
- Por la noche llegaron mis padres y luego de la cena, todos, procedimos a acostarnos...

Cierre.

¿Les parece importante tener en cuenta los diferentes modos de contar las historias? ¿Para qué nos sirve aprender estos aspectos para nuestro proyecto de escritura? ¿Qué aprendimos durante la sesión de trabajo?

SESIÓN No 10

LEER PARA ESCRIBIR: PROYECCIÓN DE NUESTRAS CRÓNICAS

Objetivo: Proyectar y analizar preliminarmente las primeras versiones de nuestras crónicas.

APERTURA. El docente indaga por las historias narradas en la sesión inicial de la SD, recuerdan las actividades que hicimos cuando empezamos el trabajo, en las cuales ustedes contaron historias: ¿Quiénes contaron historias que ustedes concluyeron que eran crónicas? ¿Recuerdan porque llegamos a la conclusión del porque eran crónicas? ¿Cuáles fueron las historias narradas por ustedes? ¿Qué contaron en esas historias? El docente toma apuntes en el tablero de los autores y la trama de cada una de las crónicas recordadas.

Actividad 1.

Entre todos (docente y estudiantes) seleccionaran una de las crónicas propuestas por los estudiantes y el docente promoverá un ejercicio para mejorarla ¿Qué les parece si entre todos seleccionamos una crónica para mejorarla? ¿Cuál crónica les parece que podemos trabajar?

El docente orienta el trabajo de análisis de los aspectos de la crónica seleccionada diligenciando en el tablero la información del Taller No. 8 a partir de las respuestas emitidas por los estudiantes.

Taller de crónicas No. 8					
¿Le colocaron título a la crónica?	Autor	¿Qué contó?	¿Cómo lo contó?	¿Realizó entrevista?	¿A quién entrevistaron?
Línea de tiempo					
¿Qué ocurrió primero? ¿Cómo terminó la crónica?			¿Qué ocurrió después?		
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="flex-grow: 1; border-bottom: 1px dashed black; position: relative;"> <div style="position: absolute; top: -10px; left: 0; right: 0; height: 10px; background: linear-gradient(to right, transparent 49%, black 49%, black 51%, transparent 51%);"></div> </div> <div style="width: 20px; text-align: center;">→</div> </div>					
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 48%; border-bottom: 1px dashed black;"></div> <div style="width: 4%;"></div> <div style="width: 48%; border-bottom: 1px dashed black;"></div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 48%; border-bottom: 1px dashed black;"></div> <div style="width: 4%;"></div> <div style="width: 48%; border-bottom: 1px dashed black;"></div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 48%; border-bottom: 1px dashed black;"></div> <div style="width: 4%;"></div> <div style="width: 48%; border-bottom: 1px dashed black;"></div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 48%; border-bottom: 1px dashed black;"></div> <div style="width: 4%;"></div> <div style="width: 48%; border-bottom: 1px dashed black;"></div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 48%; border-bottom: 1px dashed black;"></div> <div style="width: 4%;"></div> <div style="width: 48%; border-bottom: 1px dashed black;"></div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 48%; border-bottom: 1px dashed black;"></div> <div style="width: 4%;"></div> <div style="width: 48%; border-bottom: 1px dashed black;"></div> </div>					
Análisis del Contexto					
Indicador	Interrogante		Respuestas		
Fecha	¿Cuándo ocurrió la historia?		Señalar las marcas textuales: tiempo		
Lugares	¿En qué lugar o lugares sucedieron los hechos?		Marcas de espacio		

Orden de los hechos	¿Cuál fue el orden en el que se contó la historia?, ¿Qué sucedió primero, luego y después?, ¿Cómo terminó la historia? Trabajar la lingüística textual.	¿Qué ocurrió primero?
		¿Qué ocurrió después?
		¿Qué sucedió con el personaje principal?
		¿Cómo termina la crónica?
Sucesos Extraordinarios	¿Qué otros hechos sucedieron de acuerdo a la crónica?	

Actividad 2. El docente indaga por la pertinencia de los temas tratados en las historias iniciales ¿Qué les parecen las crónicas contadas por ustedes? ¿Les parece chévere escribir las crónicas definitivas con estos temas o prefieren cambiarlos?, comunicándoles que las crónicas serán escritas de manera grupal.

Cierre. Para la próxima sesión de trabajo el docente manifiesta que existe la posibilidad de conocer a un escritor experto para que nos enseñe aún más sobre crónicas. ¿Les gustaría conocer a alguien que escribe crónicas? ¿Qué les gustaría saber de esa persona? ¿Qué tipo de crónicas creen que haya escrito? ¿De qué nos servirá conocer a esa persona experta que escribe crónicas para nuestro proyecto? ¿De qué manera podemos invitarlo para que venga a contarnos sus experiencias como escritor de crónicas? ¿Cómo lo podríamos hacer?

SESIÓN No 11

LEER PARA ESCRIBIR: PLANEACIÓN Y DESARROLLO DE UNA ENTREVISTA A UN CRONISTA PARA PERFECCIONAR NUESTRA CAPACIDAD INVESTIGATIVA

Objetivo: Planificar la entrevista a un experto para fortalecer la capacidad de búsqueda, recolección y análisis de información pertinente para el proyecto de producción.

APERTURA.

El docente recuerda los interrogantes y las opiniones manifestadas por los estudiantes en función de la propuesta de invitar a un experto escritor de crónicas que sirva de apoyo para el desarrollo de nuestro proyecto de escritura, orientando su atención hacia la escritura de un texto

Se resalta la importancia de conocer personas expertas que hayan escrito crónicas, tal como los autores analizados, y se plantea la posibilidad de poder conocer y entrevistar de manera directa a un escritor de crónicas con el fin de obtener información, consejos y actividades que podríamos realizar en beneficio de nuestro proyecto de producción.

En plenaria grupal se dialoga acerca de los siguientes aspectos: ¿Cómo debemos hacer sentir al escritor para que nos cuente cosas interesantes acerca de su trabajo? ¿Será importante

hablarle del proyecto que estamos realizando? ¿Qué preguntas les realizaremos para obtener información útil para nuestro proyecto? ¿Consideran que los escritores nos pueden ayudar?. El docente toma nota en el tablero de los interrogantes propuestos por los estudiantes para el experto, estableciendo entre todos el orden más adecuado para la configuración de la entrevista.

DESARROLLO. Conocer escritores expertos para mejorar nuestro conocimiento acerca de las crónicas

Actividad 1. Juego de Roles. Invitación a un escritor experto. ¿Qué les parece si realizamos entrevistas? El docente plantea la necesidad de escribir una carta al experto y ante lo cual plantea la situación de comunicación de un texto epistolar. Se definen roles para su escritura: a) ideas para la redacción, escritores, editores y encargado de entregar y recibir la respuesta del escritor.

Se analizan de manera grupal distintas cartas entregadas por el docente a los estudiantes con el fin de que identifiquen las características comunes de cada una de ellas y establezcan ordenadamente los elementos necesarios para la escritura de la carta de invitación al experto: fecha, destinatario, asunto, saludo inicial, cuerpo de la carta, agradecimiento y despedida.

Se redacta colectivamente la carta de invitación y se espera la respuesta por parte del experto.

Actividad 2. Planear la entrevista. De manera grupal se establecerá el orden de las actividades para el desarrollo de la entrevista. El docente consultará al grupo y decidirán de acuerdo al aporte de cada estudiante sobre los aspectos de la entrevista: detalles del inicio, la bienvenida y recepción al invitado, la organización y ambientación del salón, la forma de disposición más adecuada del grupo (en filas, mesa redonda u otra manera), el momento más apropiado para realizar las preguntas, el momento del compartir, de la merienda. La asignación de roles y responsabilidades: encargados de la bienvenida, de realizar las preguntas al experto, del compartir y la merienda. Sin quitar la espontaneidad de los estudiantes. El docente manifiesta la importancia de organizar muy bien el evento y de recolectar la información que servirá para el proyecto, por lo que él será el encargado de tomar notas de las respuestas preestablecidas y de aquellas que puedan surgir durante la jornada.

Actividad 3. Entrevista. Se ejecutarán las acciones planificadas en torno a la actividad de la entrevista: recepción del invitado, bienvenida, dialogo en torno al proyecto de producción, formulación de las preguntas, retroalimentación, compartir, conclusiones finales, agradecimiento y despedida. El docente estará atento a los aspectos importantes de cortesía y disposición de los asistentes al evento, si no surge de manera espontánea, debe preguntarle al invitado, conversando con él sobre como escribe y los consejos que podría darle a los niños para escribir.

CIERRE. El docente promueve el dialogo entre todo el grupo para analizar los resultados de la actividad. ¿Cómo les pareció la entrevista?, ¿La información suministrada por el experto

nos será útil?, ¿Qué les pareció la experiencia del experto?, ¿Qué logramos aprender?, ¿Qué les gustaría seguir aprendiendo?

SESIÓN No 12 “PLANEANDO LA ESCRITURA DE NUESTROS TEXTOS”

Objetivo: Planear la primera escritura de las crónicas

APERTURA.

1. Se inicia la sesión recordando la tarea integradora de la secuencia didáctica EL CONTEXTO VISTO DESDE MIS OJOS: NIÑOS PEQUEÑOS, GRANDES HISTORIAS: Publicación de un libro de crónicas y un breve recuento de las actividades desarrolladas hasta la actualidad.

Actividad 1. A través de la conformación de los grupos pequeños de estudiantes (3 o 4) que serán los autores de las crónicas, diligenciarán la siguiente rejilla de planeación de los aspectos coyunturales del proceso de escritura.

REJILLA DE PLANEACIÓN		
ASPECTO	REFLEXIONES	RESPUESTAS
Tema	¿Qué tema consideran interesante para escribir nuestras crónicas?	
	¿Qué información debemos recolectar para escribir nuestra crónica?	
Propósito	¿Para qué vamos a escribir las crónicas?	
Destinatario	¿A quién le vamos a escribir?	
Información	¿Dónde podemos conseguir información para escribir nuestras crónicas?	
	¿Qué personas nos pueden ayudar con información verdadera para escribir nuestras crónicas?	
	¿Cómo recolectaremos esta información?	
	¿Realizaremos entrevistas?	
	¿Consideran necesario leer más documentos? ¿Cuáles?	

CIERRE. ¿Les parece importante reflexionar antes de empezar a escribir las crónicas? ¿Qué logramos aprender?, ¿Qué les gustaría seguir aprendiendo?

SESIÓN No 13 ESCRIBIENDO NUESTRAS CRÓNICAS

Objetivo: Realizar la búsqueda, recolección y análisis de información pertinente para el proyecto de producción.

APERTURA

El docente inicia la clase promoviendo la recapitulación de los aspectos recomendados por el escritor experto en relación a la importancia de buscar, recolectar y analizar información para contar con ella y poder escribir nuestras crónicas: ¿Cuáles fueron las recomendaciones del escritor experto? ¿De qué manera podemos recoger información? ¿Podemos solos por nuestra cuenta o nos tocaría preguntarles a otras personas para tener información útil? ¿Podemos ir al sitio o a los sitios donde ocurrieron las historias para recolectar información?

DESARROLLO

Actividad 1. El docente guiará el trabajo de los estudiantes orientándolos hacia la construcción de formatos de guías de observación, entrevistas, consultas bibliográficas y demás acciones necesarias de acuerdo a las características de las crónicas que planearon escribir.

Los estudiantes compartirán con sus compañeros el plan de trabajo diseñado para la búsqueda y recolección de información, el cual será implementado por cada uno de los grupos. Se establecerá el compromiso de recopilar la información consultando las fuentes que consideraron pertinentes para sus producciones textuales las cuales serán socializadas.

Actividad 2. Se hará una revisión grupal de la información recopilada por cada uno de los grupos, analizándola y determinando la clase y el tipo de información relevante para las crónicas que serán escritas y publicadas. La información recopilada será organizada atendiendo a sus características, cada grupo orientado por el docente identificará la información pertinente para la escritura de la crónica: ¿Qué información nos sirve para el título? ¿Qué información les parece importante tener en cuenta para la crónica? ¿En cuales podemos encontrar datos sobre fechas y lugares en los cuales ocurrieron los hechos? ¿Qué información nos parece menos importante?

CIERRE.

¿Consideran importante planear y realizar la búsqueda y consulta de información? ¿Qué aprendimos durante la sesión? ¿Es suficiente la información recopilada para empezar a escribir nuestras crónicas o nos hará falta buscar más? Se establece como compromiso compartir el plan de trabajo con los padres de familia con el fin de recopilar ideas para iniciar la escritura del primer borrador de las crónicas el cual será corregido muchas veces y traer la próxima clase todos los insumos necesarios.

SESIÓN No 14

ESCRIBIENDO NUESTRAS CRÓNICAS: PRIMERAS ESCRITURAS

Objetivo: Realizar las primeras versiones de las crónicas

APERTURA

Se realiza una revisión de los aspectos tratados en la sesión anterior, resaltando la importancia

de la recolección y del uso de la información recopilada para la escritura de las crónicas. Se verificará que cuenten con los insumos necesarios para la primera escritura: entrevistas, resultados de consultas, testimonios, periódicos, revistas y demás elementos considerados importantes.

DESARROLLO

Actividad 1. Se les hace entrega de hojas de block en blanco y en pequeños grupos harán la escritura del primer texto de la crónica de acuerdo con el plan establecido en la sesión anterior. Se resalta que esta será la primera versión de la crónica, la cual necesitaremos revisar y mejorar muchas veces para que nuestros lectores la puedan entender y les pueda gustar como a nosotros nos gustaron las crónicas que hemos visto, leído y escuchado en clases.

El docente acompañará y orientará el trabajo de producción textual resolviendo interrogantes y propiciando el trabajo responsable de los estudiantes.

Actividad 2.

Cada grupo socializa la primera versión de sus crónicas mientras que el docente promueve el análisis colectivo de cada crónica presentada ¿Cómo les parece el título? ¿Tiene relación con la historia? ¿Cuáles son los personajes? ¿Fue una historia real o ficticia? ¿La podemos considerar una crónica?

CIERRE.

¿Qué aprendimos el día de hoy? ¿Cómo se sintieron durante la primera escritura de las crónicas? ¿Cómo les parecen las crónicas que escribieron? ¿Les sirvió la información que recolectaron para la escritura de sus crónicas? ¿Las crónicas escritas ya están listas o consideran que podemos mejorarlas para que nuestros lectores las entiendan mejor?

Se establece el compromiso de leerle las crónicas escritas a los padres de familia y demás integrantes de la familia y solicitarles el punto de vista en relación a la primera versión de las crónicas: ¿Cómo les parecen las crónicas? ¿Qué información podríamos agregarle, cambiarle o mejorarle para mejorar nuestra historia?

SESIÓN No 15

REVISIÓN DE LAS PRIMERAS VERSIONES DE NUESTRAS CRÓNICAS: COEVALUACIÓN

Objetivo: Revisar la primera versión de las crónicas

APERTURA

Se socializan los aportes efectuados por los miembros de la familia y los ajustes que los estudiantes consideran pertinentes realizarles a las crónicas. Si es necesario se permite ajustar la primera producción textual. Se comunica al grupo que realizaremos la primera revisión de nuestras crónicas entre todos, para tal fin se desarrollará el diseño e implementación de la rejilla de coevaluación.

DESARROLLO

Actividad 1. El docente promueve la construcción de la rejilla de coevaluación de la primera versión resaltando los aspectos de la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual analizados en las sesiones anteriores con los textos expertos, mientras va tomando apuntes en el tablero de los aspectos relevantes a tratar, haciendo énfasis en los aspectos que no se encuentren en la crónica y que deben ser mejorados.

Se realizará la entrega de las crónicas intercambiándolas entre los diferentes grupos con el fin de que cada uno de ellos realice la lectura y el diligenciamiento de la rejilla de coevaluación, haciéndole las sugerencias y entregándoselas al grupo autor.

Rejilla de coevaluación de la primera escritura				
Revisión No.: _____		Fecha de revisión: _____		
Interrogante Orientador	Aspecto a evaluar en las crónicas	Se encuentra en la crónica		Aspecto a mejorar
		Si	No	
¿De qué trata la crónica? ¿Se puede identificar de manera clara?	Tema o contenido			
¿Qué queremos contar en nuestra crónica? ¿Pará que lo queremos contar?	Propósito			
¿Quién o quienes escribieron las crónicas? ¿Se pueden identificar a simple vista?	Cronista(s)			
¿Para quién escribimos estas crónicas?	Destinatarios			
¿Cómo se llama la crónica?	Título			
¿La historia empieza con un inicio interesante como las demás crónicas leídas en clase?	Presentación			
¿Se puede identificar cuando y donde ocurrieron las historias que contamos en las crónicas?	Desarrollo Cronológico			

¿La crónica finaliza con la conclusión de la historia?	Cierre			
¿Se utilizan palabras para describir las características de los personajes, los objetos o los lugares?	Modalizaciones			
¿Se cuenta una sola historia?	Progresión temática			
¿Se repiten los nombres de los personajes o se usan sustitutos como los vistos en otras crónicas (ellos, aquellos, el, entre otros)?	Anáforas			
¿Cumplimos con uso de mayúsculas, los puntos, las comas y otros signos?	Puntuación			

Actividad 2. El docente reitera la importancia de revisar los escritos y volver a reescribir teniendo en cuenta los aspectos detectados durante cada revisión. ¿Los aspectos de la rejilla nos permiten mejorar nuestros textos? ¿Qué aspectos debemos mejorar? ¿Cómo los podemos mejorar?. Se resaltan los avances de cada grupo, los aspectos por mejorar y la necesidad de hacer las revisiones necesarias hasta que todos los aspectos de la rejilla se encuentren en SI.

CIERRE

¿Qué aspectos detectamos que nos hace falta mejorar en la escritura de nuestras crónicas?
¿Qué hemos aprendido? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Qué nos hace falta por aprender?

SESIÓN No 16

REESCRITURA DE NUESTRAS CRÓNICAS Y AUTOEVALUACIÓN

Objetivo: Reescribir las crónicas después de la primera evaluación

APERTURA

El docente promueve la consulta de las rejillas de revisión diligenciadas y la reescritura de las crónicas teniendo en cuenta los aspectos detectados en la revisión colectiva para cada grupo.

DESARROLLO

Actividad 1. Cada grupo reescribirá las crónicas en hojas de block en blanco, teniendo en cuenta los aspectos contemplados en la coevaluación. El docente orientará el trabajo de cada uno de ellos.

Actividad 2. El docente establece la necesidad de evaluar nuevamente la reescritura de las crónicas, esta vez de manera individual, aplicando la rejilla diseñada. Para lo cual hace entrega a cada estudiante de una rejilla de autoevaluación.

Rejilla de autoevaluación de la reescritura				
Revisión No.: _____ Fecha de revisión: _____ Responsable: _____ -				
Interrogante Orientador	Aspecto a evaluar en las crónicas	Se encuentra en la crónica		Aspecto a mejorar
		Si	No	
¿De qué trata la crónica? ¿Se puede identificar de manera clara?	Tema o contenido			
¿Qué queremos contar en nuestra crónica? ¿Pará que lo queremos contar?	Propósito			
¿Quién o quienes escribieron las crónicas? ¿Se pueden identificar a simple vista?	Cronista(s)			
¿Para quién escribimos estas crónicas?	Destinatarios			
¿Cómo se llama la crónica?	Título			
¿La historia empieza con un inicio interesante como las demás crónicas leídas en clase?	Presentación			
¿Se puede identificar cuando y donde ocurrieron las historias que contamos en las crónicas?	Desarrollo Cronológico			
¿La crónica finaliza con la conclusión de la historia?	Cierre			

¿Se utilizan palabras para describir las características de los personajes, los objetos o los lugares?	Modalizaciones			
¿Se cuenta una sola historia?	Progresión temática			
¿Se repiten los nombres de los personajes o se usan sustitutos como los vistos en otras crónicas (ellos, aquellos, el, entre otros)?	Anáforas			
¿Cumplimos con uso de mayúsculas, los puntos, las comas y otros signos?	Puntuación			

Actividad 3. Se socializan los resultados de la autoevaluación y se promueve la reescritura de la crónica con los aspectos detectados por cada integrante de los grupos de trabajo.

CIERRE

¿Consideran que hemos mejorado nuestras crónicas? ¿Qué nos hace falta para terminarlas?
¿Quién más consideran que podría evaluar sus crónicas para mejorarlas?

SESIÓN No 17

EVALUACIÓN DE NUESTRAS CRÓNICAS: HETEROEVALUACIÓN

Objetivo: Evaluar las crónicas

APERTURA

El docente reitera la necesidad de revisar muy bien nuestras crónicas para que los lectores puedan quedar satisfechos y contentos con los textos producidos para ellos, ante lo cual les manifiesta que él revisará cada una de las crónicas tal cual como ellos lo han hecho hasta el momento, y que reescribirán nuevamente teniendo en cuenta sus recomendaciones.

DESARROLLO

Actividad 1. El docente evalúa las crónicas y hace entrega a cada grupo de los aspectos detectados, a la vez que les ayuda a mejorar el escrito.

Rejilla de heteroevaluación de la reescritura		
Fecha de revisión: _____		
Aspecto a evaluar en las crónicas	Se encuentra en la crónica	Aspecto a mejorar

	Si	No	
Tema o contenido			
Propósito			
Cronista(s)			
Destinatarios			
Título			
Presentación			
Desarrollo Cronológico			
Cierre			
Modalizaciones			
Progresión temática			
Anáforas			
Puntuación			

Actividad 2. Se socializan en plenaria los principales hallazgos detectados por parte del docente, mientras que los estudiantes realizan aporten en función de estos.

CIERRE

¿Cómo les parece el trabajo de revisión de las crónicas? ¿Están listas o consideran que se pueden mejorar? ¿Después de la revisión del docente consideran que pueden mejorarlas?

SESIÓN No 18

REESCRITURA Y PERFECCIONAMIENTO DE NUESTRAS CRÓNICAS

Objetivo: Rescribir y perfeccionar las crónicas

APERTURA

Se recapitula todo el procedimiento realizado hasta el momento y la necesidad de perfeccionar y reescribir nuestras crónicas para que nuestro proyecto quede lo más perfecto posible y podamos complacer a los lectores de las crónicas.

DESARROLLO

Actividad 1. Los estudiantes reescriben sus crónicas en las hojas de block entregadas por el docente consultando los aspectos contemplados en la rejilla de heteroevaluación, mientras que el docente orienta y apoya el trabajo resolviendo interrogantes, inquietudes y promoviendo el enriquecimiento del proceso de producción textual.

CIERRE

¿Cuántas veces hemos revisado nuestras crónicas? ¿Hemos mejorado nuestras crónicas? ¿Cómo les parece el proceso de revisión?

SESIÓN No 19

REVISIÓN GRUPAL FINAL, EDICIÓN Y PUBLICACIÓN DE NUESTRO LIBRO DE CRÓNICAS

Objetivo: Revisar grupalmente las producciones textuales de los grupos, editar y publicar el libro de crónicas.

APERTURA

El docente felicita a todos los estudiantes del grupo por el trabajo desarrollado hasta el momento y les manifiesta que finalmente el libro de crónicas está casi listo para ser publicado. Les plantea la necesidad de revisarlo entre todos para evitar inconvenientes con errores o algún detalle que se pudo haber pasado en las revisiones anteriores: ¿Qué les parece si entre todos revisamos las crónicas que hemos escrito? ¿De qué manera las podemos revisar? ¿Qué haremos si detectamos algún detalle o error?

DESARROLLO

Actividad 1. EL docente entrega a cada grupo una crónica diferente solicitando la revisión final de esta y sus respectivas observaciones

Rejilla de revisión final				
Revisión No.: _____ Fecha de revisión: _____				
Responsable: _____ -				
Interrogante Orientador	Aspecto a evaluar en las crónicas	Se encuentra en la crónica		Aspecto a mejorar
		Si	No	
¿De qué trata la crónica? ¿Se puede identificar de manera clara?	Tema o contenido			
¿Qué queremos contar en nuestra crónica? ¿Pará que lo queremos contar?	Propósito			
¿Quién o quienes escribieron las crónicas? ¿Se pueden identificar a simple vista?	Cronista(s)			
¿Para quién escribimos estas crónicas?	Destinatarios			
¿Cómo se llama la crónica?	Título			
¿La historia empieza con un inicio interesante como las	Presentación			

demás crónicas leídas en clase?				
¿Se puede identificar cuando y donde ocurrieron las historias que contamos en las crónicas?	Desarrollo Cronológico			
¿La crónica finaliza con la conclusión de la historia?	Cierre			
¿Se utilizan palabras para describir las características de los personajes, los objetos o los lugares?	Modalizaciones			
¿Se cuenta una sola historia?	Progresión temática			
¿Se repiten los nombres de los personajes o se usan sustitutos como los vistos en otras crónicas (ellos, aquellos, el, entre otros)?	Anáforas			
¿Cumplimos con uso de mayúsculas, los puntos, las comas y otros signos?	Puntuación			
¿Consideran que la crónica esta lista? Si_____ No_____				

Actividad 2. ¿Qué les parece si complementamos las crónicas con fotos alusivas a las historias así como pudimos observar en los otros libros consultados? ¿Qué tipos de fotos podemos tomar? Cada grupo identificará las fotografías que consideren pertinente para la representación de sus crónicas.

En consenso con los estudiantes se ultiman los detalles de configuración del libro de crónicas: ¿Cómo sería la portada perfecta para nuestro libro de crónicas? ¿Qué sugieren para decorar artísticamente nuestro libro de crónicas, para la portada y las páginas de las crónicas? ¿Les parece si colocamos una fotografía grupal o una fotografía específica del contexto de nuestro libro de crónicas? ¿Qué información colocaremos en las páginas iniciales del libro tal como observamos en los otros libros: un mensaje de invitación, una dedicatoria, la explicación del trabajo que hemos realizado? ¿Les parece indicado colocar una dedicatoria a alguien? ¿Quién será el encargado de escribir, revisar y reescribir estos mensajes?

El docente es el encargado de gestionar la digitalización, edición y publicación del libro de crónicas.

CIERRE

Se realiza la socialización a la comunidad educativa del libro de crónicas por parte de los estudiantes y el docente responsable y, finalmente se remite a los destinatarios.

FASE DE EVALUACIÓN

Evaluación Inicial y Durante el desarrollo de la Secuencia.

A través del enfoque comunicativo que caracteriza la presente SD se establece el proceso de evaluación como un proceso continuo (durante toda la secuencia didáctica) y formativo (desarrollo de las actividades para el aprendizaje minimizando el carácter sumativo y calificador tradicional). En este sentido cabe resaltar que durante el desarrollo de la SD se realizaron actividades de carácter metacognitiva en función de los objetivos de cada una de las sesiones, las cuales permitieron la valoración continua del nivel de avance, desarrollo y fortalecimiento de las habilidades escriturales de los estudiantes.

Además de estos aspectos se encuentran las actividades coevaluativas, autoevaluativas, heteroevaluativas que complementaron la evaluación continua desarrollada.

Evaluación Final. Esta se desarrollará a través de los siguientes momentos:

1. Expectativa

Los estudiantes concertarán entre ellos y el docente como realizarán la exposición del libro de crónicas y los aspectos que consideren importantes del proceso de aprendizaje generado a través del proyecto de la secuencia didáctica asistentes al evento de lanzamiento del libro (padres de familia y comunidad educativa en general).

2. Lanzamiento

Después de la planificación efectuada en la etapa de expectativa se realizará el lanzamiento del libro, las características de la SD implementada (sesiones, fases, actividades, productos realizados, aprendizajes, entre otras), y finalmente se realizará el envío del libro a sus destinatarios reales (estudiantes de 2° de EBP del corregimiento de Cotoprix).

3. Sosténimiento

Finalizado el evento de lanzamiento de los estudiantes cronistas se promoverá un conversatorio entre los estudiantes y docente, en el cual se promueva la participación en torno a las expectativas, cumplimiento de objetivos y conclusiones acerca de las actividades realizadas a través de la SD.

CRÓNICA ¿QUÉ ME PICA?

Por: Antonio Ravenna

Billy era una perrita chusca y callejera que dormía en el jardín exterior de la casa. Un día apareció en la puerta de nuestro hogar, nos dió pena, le dimos comida y nunca más se volvió a ir. Tenía pelo corto de color bayo, tamaño mediano, de hocico y orejas caídas más o menos largas. Mi papá le puso una casita de madera en el jardín para que ahí viva cómodamente.

Pepo era un perro chusco y callejero de tamaño y textura de un labrador grueso. Tenía color plomo oscuro medio atigrado con negro. Lo veíamos deambular por las calles de enfrente hasta que un día vino a cenar con Billy y se quedó en la puerta de la casa. En las mañanas usualmente amanecía durmiendo en el umbral.

Eran de respeto para los desconocidos pero cariñosos con nosotros, solían tirarse patas arriba para que los acariciemos y cuando eso sucedía era impresionante ver la cantidad de pulgas que habitaban entre su pecho y abdomen. Como niños, a mi hermana y a mí, no nos importaba porque de alguna forma eran nuestras mascotas no oficiales.

Siempre que mamá y papá estaban trabajando aprovechábamos la ocasión para ingresarlos a la casa y en algunos casos subirlos hasta los dormitorios de la segunda planta.

Un día en el cuarto de mis padres nos pusimos a jugar con los perros e incluso en medio del correteo ellos se subieron a la cama mientras nosotros reíamos y los tapábamos con la frazada y el cubrecamas, terminado el juego bajábamos a la primera planta a jugar otra cosa e invitar a los animalitos a salir. Por la noche llegaron mis padres y luego de la cena, todos, procedimos a acostarnos...

Pasaron los años y ya mayores comentando la anécdota con mamá, vimos que se dibujaba una sonrisa en su rostro. ¿El motivo? Finalmente se enteró por qué pasaba algunas noches en vela preguntándose ¿qué me pica?